FAIRE LA DIFFÉRENCE

pour les élèves atteints de troubles du spectre autistique dans les écoles de l'Ontario

De la recherche à l'action

Rapport du Groupe de référence
des Ministres en matière de
troubles du spectre autistique
à l'intention de la
Ministre de l'Éducation
et de la Ministre des Services
à l'enfance et à la jeunesse

Février 2007

GROUPE DE RÉFÉRENCE DES MINISTRES EN MATIÈRE DE TROUBLES DU SPECTRE AUTISTIQUE

Janvier 2007

L'honorable Kathleen Wynne, députée
Ministre de l'Éducation
Édifice Mowat, 22e étage
900, rue Bay
Toronto (Ontario) M7A 1L2

L'honorable Mary Anne Chambers, députée
Ministre des Services à l'enfance et à la jeunesse
56, rue Wellesley Ouest, 14e étage
Toronto (Ontario) M5S 2S3

Mesdames les Ministres,

En juin 2006, votre gouvernement a annoncé son intention de mettre sur pied un groupe de référence dont le mandat serait de le conseiller sur les façons les plus efficaces de satisfaire les besoins des élèves atteints d'un trouble du spectre autistique (TSA) dans les écoles de l'Ontario.

En septembre 2006, 14 personnes ont été sélectionnées pour siéger au sein du Groupe de référence des Ministres en matière de troubles du spectre autistique, qui devait s'acquitter de son travail lors de réunions prévues entre les mois de septembre 2006 et janvier 2007.

Pendant cette période, les membres du groupe de référence ont effectué un examen approfondi, discuté et évalué les pratiques efficaces fondées sur des preuves pour ce qui est de satisfaire les besoins très diversifiés des élèves atteints de TSA. Le groupe de référence souligne avec respect les travaux des groupes consultatifs précédents, nommés dans le présent rapport, dont les conclusions et les recommandations ont été considérées comme fondement important de la discussion et de l'examen.

Le groupe de référence souligne aussi l'investissement considérable que le gouvernement a fait, et continue a faire, pour créer et améliorer la gamme des services harmonisés destinées aux enfants et aux jeunes de l'Ontario atteints de TSA.

Le Groupe de référence des Ministres en matière de troubles du spectre autistique est heureux de soumettre *Faire la différence pour les élèves atteints de troubles du spectre autistique dans les écoles de l'Ontario : De la recherche à l'action*, qui présente un survol concis des discussions organisées par le groupe de référence, ainsi que ses recommandations finales sur la mise en œuvre, à l'échelon de la province, de pratiques à l'appui des élèves atteints d'un trouble du spectre autistique.

Nous sommes convaincus que les recommandations que contient le présent document permettront d'améliorer et de compléter les initiatives déjà en cours dans la province et qu'elles assureront le soutien indispensable afin que le gouvernement tienne ses engagements envers la réussite de tous les élèves.

Nous vous prions d'agréer, Mesdames les Ministres, l'expression de notre considération respectueuse.

Le Groupe de référence des Ministres en matière de troubles du spectre autistique

Lynn Ziraldo

Lynn Ziraldo, présidente

TABLE DES MATIÈRES

page 1 **INTRODUCTION** | ET HISTORIQUE

Le Groupe de référence des Ministres en matière de troubles du spectre autistique
Troubles du spectre autistique (TSA)
Envergure de l'étude
Processus et recommandations

page 7 **VISION** | ET PRINCIPES DIRECTEURS

Vision
Valeurs fondamentales
Principes directeurs

page 11 **FONDEMENTS** | INITIATIVES, PROGRAMMES ET PRATIQUES

Le point de vue provincial

page 19 **FAIRE LA DIFFÉRENCE** | DE LA RECHERCHE À L'ACTION

1. Apprentissage et l'évaluation du rendement
2. Recherche et mobilisation des connaissances
3. Partenariats et responsabilité partagée

page 45 **ALLER DE L'AVANT** | LES PRIORITÉS

Faciliter le changement
Priorités immédiates
Priorités à court terme
Priorités à long terme
Quelles seront les différences?

page 52 **RECOMMANDATIONS**

page 60 **ANNEXES**

Annexe A : Le Groupe de référence des Ministres en matière de troubles du spectre autistique
Annexe B : Glossaire
Annexe C : Références et bibliographie

PROFILS: Comme tous les enfants et les jeunes adultes, les élèves atteints de TSA sont des personnes uniques, qui ont chacun leurs points forts, leurs difficultés et leurs besoins propres. Les profils fictifs présentés dans ce document sont destinés à approfondir les connaissances de la lectrice et du lecteur en illustrant les expériences que vivent ces élèves et leurs familles.

Stéphane p6 Xavier p15 Rui p32 Julie p33 Pierre p41 Jamal p44 Daniel p51

INTRODUCTION ET HISTORIQUE

En juin 2006, le gouvernement a annoncé son intention de créer un Groupe de référence aux Ministres en matière de troubles du spectre autistique, qui soumettrait à la ministre de l'Éducation et à la ministre des Services à l'enfance et à la jeunesse, des conseils sur les méthodes pédagogiques efficaces, fondées sur la recherche, qui permettraient de satisfaire les besoins variés des élèves atteints d'un trouble du spectre autistique.

LE GROUPE DE RÉFÉRENCE DES MINISTRES EN MATIÈRE DE TROUBLES DU SPECTRE AUTISTIQUE

Les membres du groupe de référence ont été sélectionnés pour leur expertise ainsi que leur expérience professionnelle et personnelle auprès des enfants, des jeunes et des adultes atteints de TSA. Les membres comprenaient des praticiens de la santé et des chercheurs ayant une vaste expérience auprès d'élèves atteints de TSA, des représentants des parents et de la communauté francophone.

Le Groupe de référence des Ministres en matière de troubles du spectre autistique a été créé en septembre 2006 et a travaillé de septembre 2006 à janvier 2007 avec le mandat de soumettre en janvier 2007, un rapport et des recommandations aux ministres de l'Éducation et des Services à l'enfance et à la jeunesse.

TROUBLES DU SPECTRE AUTISTIQUE (TSA)

Il y a plus de 7 000 élèves atteints d'un trouble du spectre autistique (TSA) dans les écoles de l'Ontario. Au Canada, l'incidence des TSA est d'environ 0,6 %, soit un enfant sur 165 (Fombonne, Zakarian, Bennett, Meng et McLean-Haywood, 2006).

« Trouble du spectre autistique » (TSA) est une expression inventée par Wing et Allen pour décrire une catégorie de troubles envahissants du développement (TED) définie dans le *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (DSM-IV). Ces troubles ont trois caractéristiques communes :

- Altérations qualitatives des interactions sociales;
- Altérations qualitatives des communications verbales et non verbales;
- Intérêts ou comportements limités et répétitifs.

Lorsqu'ils utilisent l'expression TSA, la plupart des professionnels font référence à la catégorie de TED qui comprend les troubles autistiques (souvent désigné par autisme), les troubles envahissants du développement non spécifiés (TED-NS) et le syndrome d'Asperger.

Le terme « spectre » est aussi utilisé pour désigner le continuum de la gravité des symptômes et des déficiences. Considérés à l'extrémité la plus grave du spectre, les troubles autistiques s'accompagnent d'altérations cognitives importantes dans 75 à 80 % des cas. D'autre part, la plupart des personnes atteintes du syndrome d'Asperger ont en général un fonctionnement intellectuel dans la moyenne ou au-dessus de la moyenne (Perry et Condillac, 2003).

De plus, chez certains élèves atteints de TSA, un autre trouble médical, ou encore plusieurs, peuvent être diagnostiqués, ce qui ajoute à la complexité de répondre à leurs besoins.

ENVERGURE DE L'ÉTUDE

Sous la direction de la présidente, Lynn Ziraldo, le groupe de référence a examiné et évalué des pratiques fondées sur des recherches très diversifiées, qui se sont avérées efficaces pour satisfaire les besoins des élèves atteints d'un trouble du spectre autistique.

Cette évaluation comprenait l'examen de divers modèles de prestation de services. Une discussion complète a eu lieu sur les pratiques existantes en Ontario, sur les méthodes pédagogiques efficaces fondées sur des preuves, ainsi que sur les enjeux et les outils pratiques qui influencent la réussite de la mise en œuvre.

Le groupe de référence a aussi étudié le soutien aux élèves atteints de TSA, notamment la relation entre le traitement et la méthode pédagogique, les programmes à intervention comportementale intensive, les paramètres relatifs à ce qui pourrait se produire actuellement dans les écoles de l'Ontario et les transitions efficaces des élèves.

D'autres discussions ont approfondi divers thèmes importants, par exemple, l'importance de la participation des parents à toutes les étapes des programmes, l'expertise des professionnels dans la création du Plan d'enseignement individualisé (PEI), ainsi que la nécessité du perfectionnement professionnel et de la formation du personnel travaillant auprès d'élèves atteints de TSA.

Le groupe de référence a souligné la recherche antérieure et l'a exploitée en tenant compte, entre autres, des conclusions et des recommandations de groupes d'experts qui ont conseillé les ministères de l'Éducation et des Services à l'enfance et à la jeunesse, notamment :

- *Summary of Advice from the Provincial Advisory Group for the Autism Spectrum Disorders Strategy April – June 2006* (Ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse, 2006).
- *Transformation de l'éducation de l'enfance en difficulté : Rapport des coprésidentes avec les recommandations de la Table de concertation sur l'éducation de l'enfance en difficulté* (Ministère de l'Éducation, 2006).
- *L'éducation pour tous : Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6e année* (Ministère de l'Éducation, 2005).
- *Une responsabilité partagée - Cadre stratégique ontarien des services de santé mentale aux enfants et aux jeunes* (Ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse, 2006).
- *Politiques et pratiques pour la sécurité dans les écoles : Un plan d'action, Équipe d'action pour la sécurité dans les écoles* (Ministère de l'Éducation, 2006).

Les travaux du groupe de référence complètent ces travaux antérieurs par une autre pratique efficace fondée sur la recherche, mettant l'accent sur une gamme de services proposés pour les enfants d'âge scolaire de tout le spectre des troubles autistiques.

PROCESSUS ET RECOMMANDATIONS

Le groupe de référence a commencé son travail en précisant la vision, les valeurs fondamentales et les principes directeurs sur lesquels devait reposer la suite de ses travaux. En outre, le groupe a rédigé un glossaire qui devait aussi permettre de définir le rapport final.

Pour fournir un cadre de référence à ses observations et recommandations, le groupe de référence a élaboré et mis au point un plan d'action à trois volets, présenté dans le présent rapport et accompagné d'un résumé de la discussion et des recommandations qui s'y appliquent. Un calendrier proposé pour la mise en œuvre de ces recommandations, notamment sur les priorités immédiates, à court et à long termes, est joint aux conclusions.

Stéphane

Stéphane est un petit garçon de 6 ans atteint de TSA. Pendant trois ans, il a bénéficié d'une intervention comportementale intensive (ICI), dans le cadre du programme régional d'intervention comportementale intensive, et a fait d'importants progrès. Pour optimiser son programme ICI, Stéphane n'a pas fréquenté le jardin d'enfants. Son équipe croit qu'il sera en mesure de suivre les cours de première année de son école locale, avec un peu d'aide. Stéphane est prêt au plan scolaire, mais doit être exposé au travail en petit groupe et a besoin d'aide pour ce qui est de l'intégration sociale.

VISION
ET PRINCIPES DIRECTEURS

La vision, les valeurs fondamentales et les principes directeurs ci-dessous ont été définis et adoptés par le Groupe de référence des Ministres en matière de troubles du spectre autistique, afin d'orienter et informer la discussion et de fournir un cadre de développement pour ses recommandations finales. La vision adoptée par le groupe de référence s'harmonise avec ceux des ministères de l'Éducation et des Services à l'enfance et à la jeunesse, et les appuient.

VISION

Les enfants et les jeunes de l'Ontario atteints d'un trouble du spectre autistique réaliseront leur plein potentiel à l'apprentissage avec des méthodes pédagogiques efficaces, fondées sur des preuves, et des programmes et services adaptés, axés sur les enfants et les jeunes. Ceux-ci amélioreront l'apprentissage la vie durant dans un cadre de qualité de vie.

VALEURS FONDAMENTALES

Les méthodes pédagogiques efficaces, fondées sur des preuves, destinées aux élèves atteints d'un trouble du spectre autistique (TSA) respecteront les critères ci-dessous :

AXÉES SUR LES ENFANTS ET LES JEUNES
Assurent l'amélioration holistique des possibilités d'apprentissage des élèves tout en comblant les besoins individuels, sociaux, émotifs et physiques, dans tous les services et ministères.

RESPECTUEUSES
Reflètent des pratiques justes, dignes et sensibles, aux plans culturel et linguistique.

ADAPTÉES
Axent les besoins de l'enfant et de la famille, à partir de pratiques fondées sur des preuves et favorisant la recherche et l'innovation.

ACCESSIBLES
Mettent en œuvre des politiques, des programmes et des services équitables, coordonnés, intégrés, opportuns, transparents et adaptés.

REDEVABLES
Mettent l'accent sur des résultats positifs du rendement.

vision :

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Les élèves de l'Ontario recevront le meilleur enseignement financé par les deniers publics au monde, comme en témoigneront les hauts niveaux de rendement et de participation de tous les élèves. De bons résultats d'apprentissage donneront à tous les élèves les habiletés et les connaissances nécessaires pour atteindre leur plein potentiel, poursuivre leurs objectifs d'apprentissage leur vie durant et contribuer à une société prospère et homogène.

vision :

MINISTÈRE DES SERVICES À L'ENFANCE ET À LA JEUNESSE

Le gouvernement de l'Ontario veut que l'Ontario soit un lieu où les enfants et les jeunes ont les meilleures chances de réussir et de réaliser leur plein potentiel.

PRINCIPES DIRECTEURS

Les recommandations du groupe de référence en matière d'autisme sont fondées sur les principes ci-dessous qui, selon le groupe, sont le fondement d'une éducation efficace des élèves atteints de TSA :

ÉLÈVES

- Tous les élèves peuvent réussir.
- Chaque élève a son propre style d'apprentissage.
- Tous ceux qui interviennent dans l'éducation des élèves avec TSA ont des attentes élevées quant à l'apprentissage.
- Les transitions pédagogiques des élèves avec TSA sont transparentes.
- Les élèves ont accès aux soutiens, aux services, aux programmes et aux divers placements dont ils ont besoin pour réaliser leur plein potentiel.

ÉDUCATRICES ET ÉDUCATEURS ET CONSEILS SCOLAIRES

- Les méthodes pédagogiques efficaces sont fondées sur des preuves et sur la recherche.
- La pédagogie différenciée et la conception universelle de l'apprentissage offrent aux enseignantes et aux enseignants les méthodes efficaces qui leur permettent de répondre aux divers besoins en apprentissage des élèves.
- Les enseignantes et les enseignants en salle de classe ont la responsabilité première du développement de la littératie et de la numératie chez l'élève. Les programmes destinés aux élèves atteints d'un trouble du spectre autistique seront conçus et mis en œuvre en collaboration avec l'enseignante ou l'enseignant en salle de classe et avec d'autres personnes s'occupant de l'élève.
- Les systèmes scolaires et les enseignantes et enseignants en salle de classe doivent travailler de concert avec la communauté professionnelle et les familles, et avoir accès aux ressources et aux soutiens communautaires coordonnés pour créer un environnement d'apprentissage qui appuie les élèves atteints d'un trouble du spectre autistique.
- Les éducatrices et les éducateurs et autres professionnels doivent avoir des compétences et des connaissances à jour, acquises par un perfectionnement professionnel de qualité, notamment le mentorat, pour comprendre et satisfaire les exigences en matière d'apprentissage des élèves avec TSA.

- Les éducatrices et les éducateurs ont recours à des stratégies pédagogiques qui favorisent la capacité de l'élève quant à un apprentissage indépendant et à l'autodétermination, y compris l'autonomie sociale.
- Chaque école favorise un sens de l'appartenance chez tous les élèves avec TSA.

PRESTATION DES SERVICES

- L'équité n'est pas synonyme d'uniformité.
- Des programmes et des services éducatifs liés entre eux, accessibles, responsables, appuient des modèles de prestation cohérents et durables.
- Les services d'éducation de l'enfance en difficulté sont mesurables, adaptés aux changements et s'enrichissent d'innovations qui ont fait leurs preuves.
- Une approche coordonnée entre prestataires de services assure la réussite de l'élève.
- Les programmes, services et soutiens pour élèves atteints d'un trouble du spectre autistique comblent l'éventail des principaux éléments des méthodes pédagogiques efficaces, et tiennent compte des points forts et des besoins de chacun (par exemple, la communication, l'interaction sociale, le comportement).

PARTICIPATION DE LA FAMILLE ET DE LA COMMUNAUTÉ

- Les parents et les élèves interviennent de façon active et en collaboration avec les éducatrices et les éducateurs, ainsi qu'avec les organismes communautaires, dans les décisions liées à la prestation de programmes et de services efficaces pour les élèves avec TSA.

FONDEMENTS
INITIATIVES, PROGRAMMES ET PRATIQUES

En élaborant ses recommandations, le Groupe de référence des Ministres en matière de troubles du spectre autistique a examiné et souligné les initiatives du gouvernement provincial visant l'amélioration des programmes et des services pour les enfants atteints de TSA, et a étudié les résultats d'un sondage sur les pratiques actuellement utilisées dans les conseils scolaires de district de l'Ontario. Vous trouverez ci-dessous un bref résumé des principales initiatives du gouvernement et des résultats du sondage provincial.

LE POINT DE VUE PROVINCIAL

Le gouvernement de l'Ontario, par l'intermédiaire des ministères de l'Éducation, des Services à l'enfance et à la jeunesse, et de la Formation et des Collèges et Universités, a fourni un continuum accru de services pour permettre aux familles, aux éducatrices et aux éducateurs et autres fournisseurs de services de la province de relever les défis des TSA.

Initiatives à l'appui des programmes et des pratiques pédagogiques

En 2003, le ministère de l'Éducation a organisé une conférence provinciale ayant pour thème « Enseigner aux élèves atteints d'autisme : améliorer la capacité des écoles de l'Ontario », dans le but d'améliorer la capacité du personnel des conseils scolaires de diriger, de planifier et de mettre en œuvre des programmes et des services d'enseignement pour élèves en difficulté. Cette conférence a été suivie, en 2004, de sessions régionales pour administrateurs scolaires, personnel enseignant, aides-enseignantes et aides-enseignants afin d'explorer davantage la programmation et les stratégies efficaces pour les élèves atteints de TSA.

En 2004, les ministères de l'Éducation et des Services à l'enfance et à la jeunesse se sont alliés à des conseils scolaires et à des organismes communautaires désignés pour élaborer le Programme de soutien en milieu scolaire – troubles du spectre autistique (PSMS-TSA). Grâce à ce programme, les conseils scolaires ont eu accès à 185 conseillères et conseillers en TSA qui aident le personnel enseignant, les directrices et les directeurs d'école et d'autres personnes travaillant auprès des enfants à améliorer leurs habiletés afin de mieux répondre aux besoins des élèves avec TSA.

À l'automne 2005, le ministère de l'Éducation a demandé au Geneva Centre for Autism d'effectuer une étude technique sur les placements, les programmes, les services et les options de soutien spécifiques que proposaient les conseils scolaires aux élèves atteints de TSA.

En décembre de cette même année, le ministère de l'Éducation a distribué le *Guide de planification de l'entrée à l'école*, pour aider les conseils scolaires à planifier le processus d'entrée à l'école de tous les enfants, y compris ceux ayant des besoins particuliers.

Le ministère de l'Éducation a aussi dégagé des fonds pour les organismes suivants :

- Le Geneva Centre for Autism, pour assurer la formation, en 2007 et en 2008, des aides-enseignantes et aides-enseignants qui travaillent ou pourraient travailler auprès d'élèves atteints de TSA.
- Le Conseil ontarien des directrices et directeurs de l'éducation (CODDE), pour appuyer les projets des conseils scolaires visant à améliorer les pratiques d'enseignement et accroître la capacité du système d'appuyer un meilleur rendement chez les élèves ayant des besoins particuliers en éducation.
- Le Ontario Psychological Association, pour travailler avec les conseils scolaires afin de réduire les délais d'attente existants pour les élèves exigeant une évaluation, et pour améliorer la capacité du personnel enseignant d'offrir des programmes efficaces aux élèves ayant des besoins particuliers, à partir des données de l'évaluation.

En outre, un nouveau document intitulé *Guide de pratiques efficaces pour l'éducation des élèves atteints de troubles du spectre autistique* est en cours de rédaction. Il fournira des renseignements qui orienteront les éducatrices et les éducateurs dans la planification et la mise en œuvre de programmes d'enseignement efficaces pour les élèves atteints de TSA dans les écoles de l'Ontario. Ce guide de ressources devrait être distribué aux conseils scolaires en 2007.

Les plans de l'enfance en difficulté des conseils scolaires seront alignés de façon à mettre l'accent sur l'établissement de cibles et de plans d'amélioration axés sur la réussite des élèves et l'efficacité des programmes. En outre, les conseils sont encouragés à simplifier le processus du Comité d'identification, de placement et de révision (CIPR), pour diminuer les obstacles ou les délais lorsqu'il s'agit d'accéder aux programmes et services d'éducation des élèves en difficulté et de renforcer les liens entre le Plan d'enseignement individualisé (PEI), le curriculum de l'Ontario et le bulletin scolaire provincial.

Collecte de données : conseils scolaires de district

En novembre 2006, un sondage a été distribué aux conseils et aux administrations scolaires de l'Ontario pour recueillir des renseignements sur les programmes et pratiques en cours, qu'allait étudier le groupe de référence en matière de TSA.

Toutes les réponses, plusieurs très détaillées, contenaient des descriptions de programmes ou de pratiques d'enseignement considérées très efficaces pour les élèves atteints de TSA.

Plusieurs modèles de prestation pour les élèves atteints de TSA, allant de l'inclusion dans des classes régulières à une variété de cours à plein temps pour élèves en difficulté, ont été mentionnés. Plusieurs réponses décrivaient des programmes ou des cours disponibles spécifiquement pour les élèves atteints de TSA.

Certaines des réponses au sondage ont fourni des renseignements sur l'appui disponible au personnel, aussi bien dans les conseils scolaires que dans les organismes externes. La disponibilité d'une équipe multidisciplinaire et les partenariats en collaboration avec des organismes externes ont été mentionnés par plusieurs conseils comme exemples de pratiques efficaces.

Plusieurs conseils ont mentionné la disponibilité de diverses sessions de formation sur les TSA. Dans certains cas, les sessions sont organisées en partenariat avec le personnel du Programme de soutien en milieu scolaire. Le mode de livraison varie de l'ensemble du conseil à des petits groupes (comme le personnel de l'école) en passant par des groupes ciblés (aides-enseignantes et aides-enseignants et chauffeurs d'autobus).

Dans de nombreux cas, les sessions de formation présentaient des méthodes de gestion du comportement, le recours au renforcement de comportement positif, par exemple, et l'élaboration d'un plan d'intervention comportemental. La formation sur la mise en œuvre de programmes spécifiques par exemple le système de communication par échange d'images (PECS ou Picture Exchange Communication System), Circles, et la technologie d'aide par exemple *Boardmaker et Writing with Symbols* a aussi été mentionnée par les conseils scolaires.

Les conseils et administrations scolaires ont tous fourni des renseignements sur les processus et les outils utilisés pour déterminer l'efficacité de leurs pratiques ou programmes. De nombreuses réponses indiquaient le recours à des méthodes moins formelles comme des prises de notes, des discussions avec le personnel ou des réunions d'équipes, ainsi que l'observation de l'enseignante ou de l'enseignant pour suivre les progrès de chaque élève. Certains conseils scolaires ont aussi décrit des méthodes structurées, comme des sondages systématiques, et la collecte et l'analyse de données, pour suivre et contrôler l'efficacité des programmes et des pratiques à l'échelon du conseil. En outre, certains examens de programme faisaient intervenir des commentaires externes de la part des parents, du Comité consultatif pour l'enfance en difficulté (CCED) et d'organismes extérieurs.

Xavier

Xavier est un petit garçon de 7 ans atteint d'autisme. Il participe à un programme ICI depuis plusieurs années et ses progrès sont lents mais réguliers. Xavier vit dans une petite communauté rurale et il lui faut parfois parcourir de longues distances pour accéder aux services. Xavier suit encore un programme privé à domicile et est maintenant dans une classe communautaire. Ses aptitudes verbales sont minimes. Il a besoin d'une aide importante. Il s'automutile régulièrement, surtout en se mordant la main. Son médecin est très inquiet en ce qui concerne sa main, car il s'inflige des blessures graves qui risquent d'exiger bientôt une chirurgie.

EXEMPLES DE PRATIQUES EFFICACES DANS LES CONSEILS SCOLAIRES DE L'ONTARIO

YORK REGION DISTRICT SCHOOL BOARD

Le York Region DSB a établi des partenariats avec le York Region Catholic DSB, plusieurs organismes communautaires, les ministères de l'Éducation et des Services à l'enfance et à la jeunesse, pour développer les connaissances, les habiletés et le soutien relativement aux élèves atteints de TSA avec besoins complexes. Parmi les initiatives élaborées en partenariat, mentionnons une équipe d'intervention mobile en vertu de l'Article 23 qui assure le travail social auprès des familles, des soins infirmiers pour l'administration des médicaments et des consultations psychiatriques au besoin.

RAINBOW DISTRICT SCHOOL BOARD

Le Rainbow DSB a mis au point un plan de formation quinquennal visant à améliorer la capacité du personnel par le recours à des modules de formation sur les TSA, conçus pour les aides-enseignantes et les aides-enseignants, ainsi que le personnel enseignant et administratif. Le Conseil à également produit des vidéos d'information sur les TSA, destinées à des publics variés comme les conseils d'écoles, les parents, les conseillères et conseillers scolaires, le Comité consultatif pour l'enfance en difficulté (CCED), les responsables du transport, le personnel scolaire et de soutien.

CONSEIL DES ÉCOLES PUBLIQUES DE L'EST DE L'ONTARIO

Un partenariat entre le CÉPEO et l'équipe du programme de soutien en milieu scolaire de l'Hôpital pour enfant de l'Est de l'Ontario a permis la création d'un centre d'excellence des TSA dans une école qui comprend trois classes d'élèves atteints d'un TSA . Ce modèle prévoit la formation bimensuelle en milieu de travail, et l'accès continu aux consultations de suivi pour l'équipe de l'école.

KENORA CATHOLIC DISTRICT SCHOOL BOARD

Le Kenora Catholic DSB collabore avec diverses ressources professionnelles qui l'aident à concevoir et à appuyer les programmes dont l'élève a besoin. En outre, le Kenora Catholic DSB a consacré « d'importants efforts » à l'appui de la formation et du perfectionnement professionnel du personnel enseignant et de ses « aides-enseignantes et aides-enseignants très précieux ».

TRILLIUM LAKELANDS DISTRICT SCHOOL BOARD

Le Trillium Lakelands DSB offre « des lieux de soutien sûrs » aux élèves du secondaire atteints du syndrome d'Asperger, au sein desquels un soutien scolaire est proposé, ainsi que des possibilités de nouer des contacts avant et après l'école et pendant l'heure du déjeuner.

ST. CLAIR CATHOLIC DISTRICT SCHOOL BOARD

Le St. Clair Catholic DSB travaille en partenariat avec les Chatham Kent Children's Services pour offrir une classe en vertu de l'Article 23, Autism Transitional Classroom, pour desservir les élèves ayant un double diagnostic et d'importants besoins. Ce programme, sous la direction d'un psychologue clinicien, met l'accent, au début, sur le traitement et intègre des stratégies pour adapter les objectifs du traitement aux stratégies d'enseignement. Le personnel de l'école des élèves et du programme bénéficie d'un perfectionnement professionnel et de formation. L'objectif est de permettre à tous les élèves de fréquenter leur école.

DUFFERIN-PEEL DISTRICT SCHOOL BOARD

Les partenariats établis avec les organismes communautaires et les familles incluent :

- Central West Transition Network, un réseau pour Preschool Autism Services (PAS) et le conseil scolaire, dans le but de créer et de faire connaître des pratiques facilitant la transition des enfants d'un programme d'intervention comportementale intensive (ICI) à l'école.
- Des sessions annuelles d'aide aux parents pour permettre le développement des aptitudes à la communication des élèves non verbaux ou très peu verbaux, animées par des orthophonistes, des enseignantes et des enseignants et le personnel TSA d'Erinoak.

CONSEIL SCOLAIRE DE DISTRICT CATHOLIQUE DU CENTRE-SUD

Trois projets pilotes lancés en janvier 2007 donneront accès à un conseiller en TSA qui aidera les élèves atteints de TSA intégrés dans des classes régulières et maintiendra le lien essentiel entre les parents et les services communautaires.

Les renseignements sur les pratiques des conseils scolaires en matière d'enseignement aux élèves en difficulté se trouvent dans les plans de l'enfance en difficulté élaborés par chacun des conseils scolaires. Ces plans sont souvent affichés sur les sites Web des conseils scolaires.

Services communautaires élargis

Le ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse subventionne divers services et mécanismes d'aide destinés aux enfants et aux jeunes atteints d'un trouble du spectre autistique (TSA) et à leurs familles, notamment :

- Le Programme d'intervention en autisme, qui prévoit une intervention comportementale intensive (ICI), l'aide à l'enfant et à la famille et des services de transition pour les enfants atteints d'autisme;

- Des services communautaires qui permettent aux jeunes atteints d'un TSA de réussir leur transition vers l'adolescence grâce à d'autres services de soutien à la gestion du comportement et d'intervention en cas de crise, ainsi que de la formation en fonction des aptitudes;
- Des services d'aide aux familles, par l'intermédiaire du projet *Realize Community Potential d'*Autism Ontario, notamment par des réseaux d'aide aux parents, du matériel de formation et de ressources et la possibilité de consulter des spécialistes en TSA;
- Des renseignements et des ressources en ligne destinés aux familles, pour les aider à trouver et à retenir des prestataires d'analyse comportementale appliquée (ACA) qui travailleront auprès des enfants atteints d'autisme. Le site Web ABACUS, http://www.abacuslist.ca/client/aso/aba.nsf/web/home?OpenDocument&FR, contient un registre de fournisseurs de l'ACA ainsi que des renseignements à l'intention des familles à la recherche de services d'ACA.

En outre, le ministère subventionne un certain nombre d'initiatives de renforcement des capacités en ACA :

- Le Programme de soutien en milieu scolaire - troubles du spectre autistique, visant à permettre aux enseignantes et aux enseignants et aux éducatrices et aux éducateurs de mieux comprendre comment apprennent les enfants et les jeunes atteints d'un TSA, de concert avec le ministère de l'Éducation;
- Un projet en collaboration avec le *Geneva Centre for Autism*, dont l'objectif est d'assurer la formation d'un maximum de 1 600 enseignantes et enseignants ressources et de visiteurs à domicile œuvrant dans le secteur de la garde des enfants;
- Un programme de certificat post-diplôme de l'Ontario en autisme et en science du comportement, offert dans six collèges ou consortiums de collèges de l'Ontario, en collaboration avec le ministère de la Formation et des Collèges et Universités;
- Une chaire fondée en autisme à l'Université Western Ontario à l'automne 2005 et des bourses d'études supérieures qui sont accordées tous les ans par le Conseil ontarien des études supérieures.

Le gouvernement subventionne aussi des services et l'aide aux familles qui ont des enfants ayant des besoins particuliers, y compris les enfants et les jeunes atteints d'un TSA, par exemple des centres de traitement pour enfants, des services d'orthophonie, des programmes de développement du jeune enfant, des services à domicile et de relève, des programmes de gestion du comportement, des services de santé mentale pour enfants, des services pour personnes ayant une déficience intellectuelle, le programme Aide à l'égard d'enfants qui ont un handicap grave et le programme des services particuliers à domicile.

FAIRE LA DIFFÉRENCE
DE LA RECHERCHE À L'ACTION

Le Groupe de référence des Ministres en matière de troubles du spectre autistique a défini un plan d'action en trois volets visant à orienter l'élaboration de politiques, de programmes et de services pour les enfants avec TSA. La discussion qui suit et les recommandations qui l'accompagnent, reflètent des méthodes pédagogiques efficaces, fondées sur des preuves, qui ont donné des résultats lorsqu'il s'agit de satisfaire les besoins très diversifiés des élèves avec troubles du spectre autistique.

1 : L'apprentissage et l'évaluation du rendement

☞ La méthode pédagogique doit dépendre de méthodologies fondées sur des preuves. L'application de la recherche est la seule façon d'assurer l'optimisation des résultats en matière d'enseignement pour les élèves atteints de TSA.

Lorsque la recherche prouve que certaines pratiques sont efficaces, ces dernières devraient être mises en œuvre plutôt que celles qui ne font pas l'objet d'une preuve aussi rigoureuse.

Une étude complète des pratiques, *Educating Children with Autism* (National Research Council, 2001), a identifié les principaux éléments de programme suivants pour ce qui est des élèves de plus de 5 ans atteints de TSA :

- Programmes individualisés, conçus pour répondre aux besoins de chaque élève;
- Planifiés de façon systématique et attentive, structurés et constamment évalués et modifiés en fonction des nouvelles données;
- Environnement structuré – la structure du milieu scolaire et les activités sont organisées, prévisibles et peuvent être comprises par l'élève;
- Objectifs spécifiques liés à l'autisme – un programme fonctionnel fondé sur les caractéristiques spécifiques de l'autisme;
- Approche proactive au comportement prévoyant des adaptations en fonction de l'environnement et des accommodements fondés sur une analyse fonctionnelle du comportement (Koegel, Koegel et Dunlap, 1996);
- Participation active de la famille (Lucyshyn, Dunlap et Albin, 2002).

Il s'est avéré que ces éléments de programme sont aussi importants, sinon plus importants dans certains cas, pour les résultats de l'enfant que le recours à une technique spécifique.

Un examen complet de toutes les interventions spécifiques en matière de TSA dépasse le cadre du présent rapport. Toutefois, le groupe de référence s'est penché sur la meilleure preuve. À la suite de cet examen, nous avons conclu ce qui suit :

- Les études sur échantillon aléatoire et contrôlé (EEAC) représentent la meilleure façon de déterminer l'efficacité des interventions pédagogiques.
- En l'absence d'EEAC, des études quasi aléatoires, contrôlées et d'autres méthodologies, dans cet ordre, appuyant le lien de cause à effet de l'intervention sur les résultats peuvent être prises en considération.
- D'autres méthodologies, tant quantitatives que qualitatives, peuvent être utilisées pour examiner les aspects spécifiques des programmes efficaces et d'autres résultats comme la satisfaction, les obstacles et les options possibles.

Pour l'instant, la recherche indique que les pratiques qui se fondent sur l'analyse comportementale appliquée (ACA) (y compris l'analyse comportementale appliquée intensive) sont les seules à satisfaire le critère d'efficacité prouvé dans les études aléatoires et non aléatoires.

En outre, il existe d'autres interventions pour lesquelles :

a) Nous disposons de certaines preuves (que ce soit pour ou contre l'intervention);
b) Nous ne disposons d'aucune preuve (que ce soit pour ou contre l'intervention);
c) Nous disposons de certaines preuves (d'inefficacité ou de préjudice).

Un ensemble de preuves plus substantiel s'impose pour identifier toutes les pratiques possibles pour les élèves atteints de TSA. Il est toutefois important de souligner qu'une évaluation critique des documents sur la base de la force de la preuve est une compétence très technique. Le groupe de référence a examiné des sources très variées pour son approche sur le jugement de la force de la preuve, notamment :

- Le Groupe d'étude canadien sur les soins de santé préventifs (CMAJ, 2003).
- Exceptional Children (Exceptional Children, 2005).
- National Research Council (National Research Council, 2001).
- United States Preventive Services Task Force (United States Preventive Services Task Force).
- New York State Department of Health Early Intervention Program (New York State, 1999).
- American Psychological Association (American Psychological Association, Practice Guideline Development Process).
- United States Department of Education (U.S. Department of Education, What Works Clearinghouse).

Comme l'a souligné le Dr Pierre Szatmari dans un exposé récent devant le Comité sénatorial permanent des affaires sociales, des sciences et de la technologie, « Il est vrai qu'une intervention précoce fait une différence, mais ce n'est pas vrai que tous les enfants exigent exactement le même type de traitement. Les enfants n'ont pas tous besoin d'une intervention très intensive, de l'ordre de 20 à 40 heures par semaine. Certains enfants réagissent, mais d'autres ne réagissent pas, même à un tel niveau d'intensité, et obtiennent des résultats tout aussi bons avec des formes de traitement moins intensives, administrées dans des milieux plus naturalistes. Nous ne connaissons pas la proportion relative de ces types d'enfants, mais nous disposons

de plus en plus de preuves scientifiques à l'effet que différentes formes d'intervention peuvent être adaptées à différents types de troubles du spectre autistique. D'autres travaux s'imposent, mais nous en savons beaucoup plus aujourd'hui qu'il y a cinq ans. »

☞ Un éventail de services, de programmes et d'options de placement est nécessaire à l'appui des besoins très variés et complexes des élèves atteints d'un trouble du spectre autistique, y compris de ceux chez qui un double diagnostique avec morbidité a été posé.

Le placement devrait être souple, dépendre des besoins changeants de l'élève, et des programmes et services fondés sur des preuves devraient faire partie de tous les placements. Rien n'indique clairement qu'il existe une situation idéale. Il faut plutôt tenir compte des besoins de chacun dans la décision de placement.

Tout placement envisagé pour les élèves atteints de TSA doit tenir compte des éléments de programmes nécessaires, et assurer qu'ils peuvent être intégrés dans le placement choisi à un certain moment, d'une façon suffisante pour satisfaire les besoins des élèves.

Le processus pédagogique qui détermine le placement d'un élève en difficulté est celui du Comité d'identification, de placement et de révision (CIPR). Les élèves en difficulté ont besoin d'un plan d'enseignement individualisé (PEI) efficace, qui intègre les éléments fondés sur les preuves ci-dessous :

- Le programme de l'élève comprend des objectifs d'apprentissage individuels qui lui sont spécifiques, extraits du curriculum de l'Ontario, avec adaptations et modifications appropriées, qui varient selon les besoins de chaque élève. L'élève peut avoir des attentes d'apprentissage différentes, fondées sur le profil des besoins de l'élève et qui peuvent inclure l'autonomie fonctionnelle, les habiletés communautaires, sociales, à la communication et comportementales.
- Le programme se fonde sur les résultats d'un inventaire et d'une évaluation continu, incluant un plan fixant des objectifs spécifiques et une description des services d'enseignement répondant aux besoins de l'élève atteint de TSA. Le programme est aussi modifié en fonction de ces résultats.

- Les progrès de l'élève se fondent sur la collecte continue des données et l'évaluation mesurée en fonction d'objectifs identifiés et décrits clairement dans le processus de rapports.

Les services sont disponibles pour les enfants et les jeunes d'âge scolaire, par l'intermédiaire de l'école et des organismes communautaires. Tous les enfants d'âge scolaire, y compris ceux atteints de TSA, ont le même droit de fréquenter l'école. Par conséquent, l'école et les organismes communautaires doivent travailler de concert pour coordonner les services.

☞ Le programme d'un élève doit être élaboré par une équipe multidisciplinaire, en collaboration.

Les conseils scolaires devraient s'assurer que des équipes multidisciplinaires participent à la planification des services.

Ces équipes devraient inclure les parents, le personnel enseignant et la directrice ou le directeur de l'école et, selon les besoins de l'élève, une ou un psychologue avec capacité de supervision des principes de l'ACA, une conseillère ou un conseiller en éducation, une ou un psychologue, une conseillère ou un conseiller en comportement, une ou un orthophoniste, une ou un ergothérapeute et, si nécessaire, une représentante ou un représentant de l'équipe ICI de l'élève. Les différences et possibilités locales doivent être prises en compte pour répondre aux besoins propres des communautés.

Lorsqu'un élève participe à un programme intensif d'analyse comportementale appliquée, il faut assurer la coordination des programmes dans les écoles et les autres milieux communautaires.

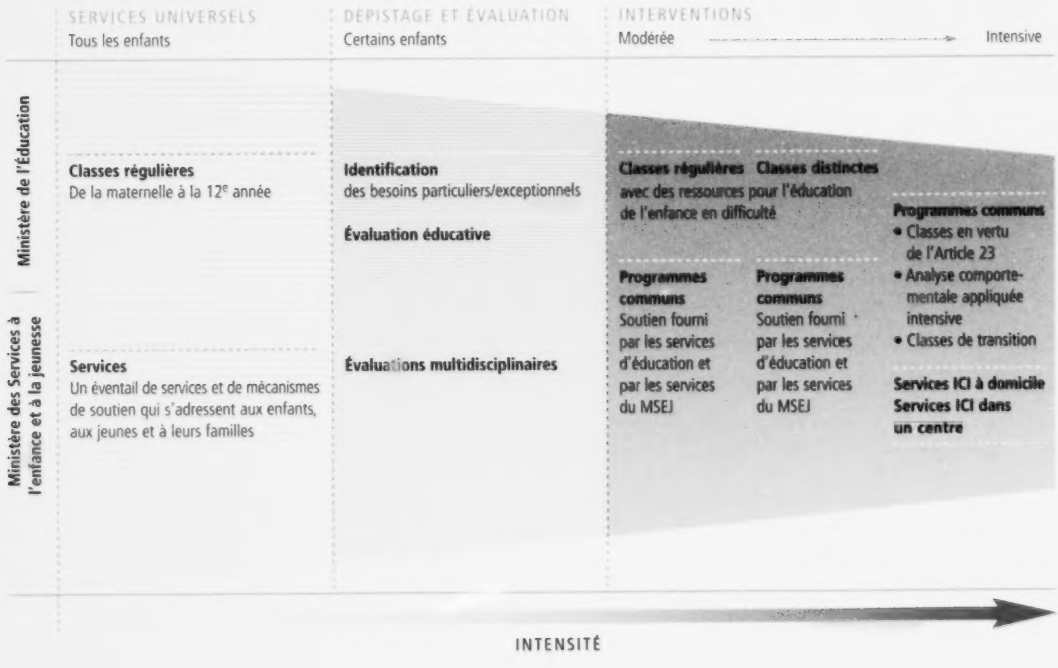
☞ Un éventail de services s'impose pour répondre aux besoins complexes des enfants et des familles vivant avec les TSA.

Le recours à ces services n'est toutefois pas forcément une progression linéaire en intensité et dans le temps. Un système de prestation efficace des services doit plutôt favoriser l'accès à plusieurs services en

même temps. Cela peut sous-entendre, par exemple, la prestation de services très thérapeutiques alors que l'élève bénéficie déjà d'un service universel comme l'école.

Pour dispenser ces services de manière efficace, chacun des prestataires doit comprendre comment l'ensemble des services s'imbrique et fonctionne. Chaque prestataire devrait bien comprendre ses rôles et responsabilités dans le plan de services multidisciplinaires d'un enfant et de sa famille. Chaque service devrait aussi être dispensé d'une manière et en un lieu qui appuie l'expérience la mieux adaptée à l'âge de l'enfant et à sa famille.

Le schéma ci-dessous illustre, au plus haut niveau, une vue de prestation de services intégrés à l'échelon du système, montrant le continuum des services offerts par les ministères de l'Éducation et des Services à l'enfance et à la jeunesse ainsi que l'intensité du service, des services universels (pour tous les élèves) aux interventions intensives (pour certains des élèves).



même temps. Cela peut sous-entendre, par exemple, la prestation de services très thérapeutiques alors que l'élève bénéficie déjà d'un service universel comme l'école.

Pour dispenser ces services de manière efficace, chacun des prestataires doit comprendre comment l'ensemble des services s'imbrique et fonctionne. Chaque prestataire devrait bien comprendre ses rôles et responsabilités dans le plan de services multidisciplinaires d'un enfant et de sa famille. Chaque service devrait aussi être dispensé d'une manière et en un lieu qui appuie l'expérience la mieux adaptée à l'âge de l'enfant et à sa famille.

Le schéma ci-dessous illustre, au plus haut niveau, une vue de prestation de services intégrés à l'échelon du système, montrant le continuum des services offerts par les ministères de l'Éducation et des Services à l'enfance et à la jeunesse ainsi que l'intensité du service, des services universels (pour tous les élèves) aux interventions intensives (pour certains des élèves).

Ce schéma peut être articulé sur divers niveaux de détails, tout en assurant l'intégrité d'une structure plus vaste. Un tel schéma peut être utilisé à l'échelon communautaire pour identifier les programmes, les ressources et les services locaux dans ce cadre conceptuel. Mieux encore, il permettrait d'identifier, à tous les niveaux de détail, les lacunes qui peuvent exister dans les services, les relations entre les services, et la disponibilité de l'expertise, tout en précisant les rôles et les responsabilités de chacun des partenaires du processus.

☞ La planification de la transition est un important processus pour tous les enfants, mais plus particulièrement pour ceux atteints de TSA, du fait de la nature complexe de leurs besoins en apprentissage. La planification et la préparation des transitions assurent que les enfants atteints de TSA continuent de faire des progrès, reçoivent les services et les programmes dont ils ont besoin et que les changements se fassent en douceur et de manière transparente.

Les moments ci-dessous ont été identifiés comme points de transition importants pour les besoins de la planification :

- Entrée à l'école;
- Transitions entre activités, salles de classe et situations;
- Transitions d'une année à l'autre;
- Changement d'école ou d'un organisme à une école;
- Transition entre l'élémentaire et le secondaire;
- Transition du secondaire à la vie adulte (au post-secondaire ou à la communauté).

La planification et la préparation assurées par une équipe d'intervenants clés ont été identifiées comme essentielles à une planification efficace de la transition.

Une transition efficace appuie les résultats suivants :

- Transition en douceur de l'enfance à la jeunesse;

- Diminution de l'anxiété de l'élève et des parents face au changement;
- Progrès et rendement continus des enfants et des jeunes;
- Collaboration efficace entre les professionnels et les organismes;
- Nombre plus élevé d'enfants passant du Programme d'intervention en autisme aux écoles;
- Résultats positifs en emploi et en participation à la communauté des personnes atteintes de TSA.

Il existe plusieurs ressources gouvernementales qui contiennent de plus amples renseignements sur ce sujet, et qui sont utiles pour la planification de la transition des élèves atteints de TSA :

- *Guide de planification de l'entrée à l'école* (Ministère de l'Éducation, 2005).
- *Guide sur la planification de la transition* (Ministère de l'Éducation, 2002).
- *Transformation de l'éducation de l'enfance en difficulté* (Ministère de l'Éducation, 2006).
- *Programme d'intervention en autisme: Lignes directrices relatives au programme* (Ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse, revu en 2006).

Plusieurs autres ressources décrivent les pratiques efficaces permettant d'orienter la planification de la transition des enfants atteints de TSA, mais d'autres recherches s'imposent dans ce domaine pour cerner les principales caractéristiques de chaque étape de transition.

☞ Des évaluations régulières, précises et complètes des élèves atteints de TSA forment la base des programmes, des services et d'un perfectionnement professionnel efficaces.

Les évaluations fournissent aussi des renseignements importants pour peaufiner des programmes et des services.

Il est important que les buts premiers des évaluations soient reconnus et compris. Tel qu'indiqué dans *L'éducation pour tous* (Ministère de l'Éducation, 2005), ils comprennent :

- La spécification et la vérification des problèmes (points forts et besoins);
- La prise de décisions précises quant aux programmes des élèves;

- La prise de diverses décisions, par exemple d'aiguillage, de sélection, de classification, de planification de l'enseignement ou relatives aux progrès;
- La détermination de l'enseignement requis;
- La détermination des interventions particulières qui peuvent s'avérer nécessaires pour que les élèves puissent avoir accès aux occasions qui leur permettront d'obtenir les résultats souhaités.

Les pratiques et principes d'évaluation efficaces sont décrits dans des ressources comme *Educating Students with Autism* (National Research Council, 2001), à partir desquelles sont adaptés les points suivants :

- Il faut se pencher sur plusieurs aspects du fonctionnement – intellectuel, communication, comportement, fonctionnel et scolaire;
- Un point de vue du développement est essentiel;
- Un profil des points forts et des points faibles par opposition aux notes globales et aux généralisations à partir « d'habiletés circonstancielles » est important; il n'existe pas de profil « type » pour les élèves atteints de TSA;
- Il faut étudier les situations favorables et défavorables pour comprendre les variations du comportement;
- L'adaptation fonctionnelle et le comportement adaptatif sont particulièrement importants;
- Il est essentiel de tenir compte de l'effet des problèmes d'interaction sociale de l'enfant sur son comportement;
- Il faut tenir compte des difficultés de comportement.

En étudiant le contexte de l'Ontario, le groupe de référence a identifié les points suivants, dont il faut tenir compte :

- Dans certaines régions de la province, il y a un manque de professionnels ayant cette expertise spécifique, par exemple des psychologues, des orthophonistes.
- Les professionnels de l'évaluation dans les conseils scolaires ont besoin de perfectionnement professionnel dans des pratiques d'évaluation spécifiques aux TSA.

- Dans les conseils scolaires, s'impose un besoin d'instruments spécifiques de dépistage, d'identification et d'évaluation des « pratiques efficaces » à utiliser dans le cas des élèves atteints de TSA.
- Un besoin aussi s'impose pour un accès opportun et continu aux évaluations par des équipes multidisciplinaires. Cela peut exiger la création de liens qui intégreraient les organismes en place à d'autres ressources.

Il est important de séparer les concepts du curriculum et l'approche pédagogique.

Le personnel des écoles, ainsi que le personnel de soutien et ressource, doivent comprendre comment les TSA affectent l'apprentissage. Ils doivent être capables d'exécuter des programmes utilisant des stratégies d'enseignement fondées sur des preuves pour élèves atteints de TSA, qui pourraient inclure, selon les besoins :

- Un enseignement intensif fondé sur les principes de l'analyse comportementale appliquée.
- Des programmes de communication appuyant le développement du langage parlé, et pouvant avoir recours à des aides visuelles, à des systèmes de suppléance à la communication et à une technologie d'aide pour permettre ou améliorer la compréhension et les aptitudes sociales par des possibilités structurées de pratique dans le milieu dans lequel ces aptitudes sont nécessaires.
- Une évaluation et une analyse du comportement fonctionnel.
- Une modification du contenu du curriculum basée sur une compréhension complète du profil d'apprentissage de l'élève, avec une approche différente à l'apprentissage.

LE GROUPE DE RÉFÉRENCE DES MINISTRES EN MATIÈRE DE TSA RECOMMANDE CE QUI SUIT AUX MINISTRES DE L'ÉDUCATION ET DES SERVICES À L'ENFANCE ET À LA JEUNESSE :

1. Mise en œuvre des programmes et des services éducatifs fondés sur des recherches en tenant compte de la meilleure preuve disponible.

2. Diffusion d'une note de service donnant des directives sur la mise en œuvre de l'analyse comportementale appliquée dans les écoles.

3. Une gamme d'options de placement, notamment le recours à des pratiques fondées sur l'analyse comportementale appliquée, le cas échéant, est à la disposition des élèves atteints de TSA, dans les conseils scolaires.

   Une gamme d'options de placement peut comprendre, entre autres :

- Des classes régulières avec soutien intégré et possibilités de retrait pour enseignement direct;
- Des classes distinctes pour élèves atteints de TSA;
- Des classes de soin et de traitement (Article 23), pouvant inclure une analyse comportementale appliquée intensive;
- Des programmes de transition;
- Des écoles de jour spéciales ou des écoles d'application;
- Des centres d'excellence et des modèles interministériels assurant la continuité du service.

4. Création de centres d'excellence dans les conseils scolaires.

   Ces centres seraient créés dans des écoles désignées. Des considérations spéciales seraient à prévoir pour les écoles rurales, éloignées et francophones. Les rôles de ces centres seraient les suivants :

- Concentration de l'expertise et des ressources;
- Prévision d'un leadership pédagogique et d'un environnement englobant pour les élèves, qui optimisent leur potentiel d'apprentissage;
- Facilitation de la recherche et du développement en matière de pratiques fondées sur des preuves.

5. Possibilité d'accès à une gamme de services uniforme dans tous les conseils scolaires, y compris l'accès à un niveau de service uniforme dans chaque école.

6. Un rapport élèves/enseignant réduit est envisagé lorsqu'un élève atteint de TSA se trouve dans une classe ordinaire.

7. Les équipes multidisciplinaires regroupent toutes les disciplines nécessaires et ont la capacité de développer et de mettre en œuvre des processus, des programmes et des protocoles fondés sur des preuves et intervenant dans la planification des programmes.

8. Soutien des principales transitions des élèves atteints de TSA.

   Cela comprendrait prévoir ce qui suit :

- Ressources comme les fonds et le personnel ayant l'expertise nécessaire pour faciliter les transitions;
- Protocoles reflétant des attentes cohérentes entre organismes de la province;
- Processus exigeant une équipe multidisciplinaire pour la planification, le soutien et le partage de l'information.

9. Des évaluations ponctuelles, multidisciplinaire et éclairées sont disponibles pour tous les élèves atteints de TSA.

   Cela inclut des fonds et le soutien des ressources, la formation, les modèles et les liens nécessaires aux processus d'évaluation multidisciplinaire dans les conseils scolaires.

10. Tous les conseils scolaires ont accès à une gamme uniforme d'équipement et de matériels pour les élèves atteints de TSA, ainsi qu'à la formation nécessaire pour les utiliser.

    Cela comprendrait :

- Des matériels du curriculum pour des secteurs spécifiques des besoins des élèves atteints de TSA qui ne sont pas prévus dans le curriculum de l'Ontario, par exemple, l'autogestion, la sexualité, les aptitudes sociales, à la communication et à l'autonomie fonctionnelle.
- Des ressources pour la communication et la technologie d'aide.

11. Le personnel enseignant a accès à des outils d'évaluation différents pour permettre aux élèves atteints de TSA de participer à des évaluations basées sur le curriculum provincial.

12. Les plans d'enseignement individualisés sont vérifiés et évalués régulièrement et incluent les plans d'intervention comportementales, les plans de sécurité et les plans de transport, le cas échéant.

13. La collaboration entre les ministères, les conseils scolaires et les partenaires communautaires continue d'améliorer les programmes et les possibilités pour les élèves atteints de TSA dans les écoles secondaires.

    Cela inclut des programmes scolaires et autres, des options de placement, des expériences de travail et des transitions vers les milieux post-secondaires.

14. Un plan d'action clair est défini pour sensibiliser les autres élèves et éviter l'intimidation dont sont victimes les élèves atteints de TSA.

Rui

Rui est un garçon de 9 ans chez qui l'on a récemment diagnostiqué le syndrome d'Asperger. Sa famille est arrivée au Canada il y a peu de temps et il apprend l'anglais. Rui semble très autonome, mais il remet sans cesse l'autorité en question et semble avoir du mal à respecter les règlements. Il éprouve des accès de colère tous les jours, ce qui fait qu'il est renvoyé chez lui. Rui est très verbal et explique qu'il est persécuté à l'école. Rui s'est sauvé plusieurs fois de l'école.

Julie

Julie est une élève de 12 ans avec TED-NS. Elle a été intégrée dans une classe régulière, avec soutien, depuis le jardin d'enfants. Julie est l'une des plus belles « histoires de réussite » de l'école. Elle a des amis et se trouve, en général, au niveau scolaire des enfants de son âge. Toutefois, Julie a commencé à montrer des signes d'anxiété et de comportement difficile. Son enseignante remarque que Julie semble avoir besoin d'une modification plus importante du programme que lors des années antérieures. Ses parents se demandent si elle n'est pas en train de régresser dans le programme, de plus elle a commencé à manifester de nouveaux comportements à la maison.

2 : Recherche et mobilisation des connaissances

☞ Les programmes efficaces pour élèves atteints de TSA sont complexes et multidimensionnels et exigent le développement et l'entretien d'une expertise spécifique.

Un meilleur accès à l'expertise et à la formation continue ainsi que de plus hauts niveaux de formation s'imposent. Cela peut exiger de nouvelles ressources ou une collaboration interministérielle, afin d'optimiser les services spécialisés entre secteurs et systèmes. Une telle approche sous-entend ce qui suit :

- Une formation dans tous les secteurs du curriculum, dans les méthodes pédagogiques et dans la mesure des résultats;
- L'augmentation du nombre de cours de qualifications additionnelles liés aux TSA;
- Un examen de la politique d'éducation et du modèle de financement;
- Une collaboration interministérielle pour assurer que les activités de formation soient complémentaires;

Six principes scientifiques qui s'appliquent au domaine de la recherche en enseignement :

1. Poser des questions importantes auxquelles il est possible de répondre empiriquement;
2. Lier la recherche à la théorie pertinente;
3. Utiliser des méthodes permettant une étude approfondie de la question;
4. Fournir une chaîne de raisonnement cohérente et explicite;
5. Reproduire et généraliser d'une étude à l'autre;
6. Soumettre la recherche à l'étude et à la critique des professionnels.

(Mahoney et Saint, 2007)

- De meilleurs matériels de ressources, par exemple des équipements et des ressources normalisés adaptés aux élèves atteints de TSA.

Lorsqu'il s'agit de la réussite d'une mise en œuvre à grande échelle, la connaissance des pratiques efficaces à elle seule est importante, mais tout autant que la façon dont elle est transférée, ainsi que la culture d'ouverture et de réceptivité au changement à tous les niveaux.

☞ L'imputabilité sous-entend la mesure de l'efficacité des interventions pédagogiques en ce qui concerne les résultats de l'apprentissage de l'élève et les résultats du processus d'enseignement.

Les résultats à mesurer seront conçus et mis en œuvre pour que chaque enfant puisse obtenir les gains prévus et que les interventions pédagogiques à l'échelle de la province, fondées sur des preuves, soient mises en œuvre tel que conçu et planifié.

Cela inclut la fidélité aux programmes, aux techniques et aux plans pédagogiques conçus et mesurés dans la recherche publiée (résultats du processus), ainsi que des améliorations des objectifs scolaires, sociaux et du comportement des élèves (résultats des élèves).

L'imputabilité relative aux résultats des élèves devrait se situer au niveau de chaque élève, école, conseil scolaire et ministère en général.

Les gains attendus seront individualisés pour chaque élève. À l'aide d'interventions fondées sur des recherches, les progrès scolaires des élèves seront optimisés et les élèves atteints de TSA atteindront leur plein potentiel.

Pour ce qui est des résultats des systèmes et des processus, ils dépendront de l'intervention mise en œuvre. Ils peuvent inclure ce qui suit :

- Heures de service;
- Type de service;
- Pourcentage d'enfants bénéficiant du service (par conseil ou par région);
- Temps nécessaire pour accéder au service après le CIPR ou le PEI.

LE GROUPE DE RÉFÉRENCE DES MINISTRES EN MATIÈRE DE TSA RECOMMANDE CE QUI SUIT AUX MINISTRES DE L'ÉDUCATION ET DES SERVICES À L'ENFANCE ET À LA JEUNESSE :

15. Les conseils scolaires reçoivent un guide des ressources sur les méthodes pédagogiques efficaces pour les élèves atteints de TSA.

16. Le personnel des écoles et les administrateurs reçoivent une formation sur la façon d'utiliser des méthodes pédagogiques efficaces pour les élèves atteints de TSA.

    Cela inclurait une formation sur ce qui suit :

- L'utilisation des principes de l'analyse comportementale appliquée;
- La création de PEI utiles, pertinents et mesurables;
- La modification du curriculum et la prévision d'adaptations du milieu en fonction du profil d'apprentissage et des besoins spécifiques de l'élève;
- L'évaluation et la soumission de rapports sur les progrès de l'élève à partir de la collecte continue de données sur les attentes identifiées.

17. Une collaboration continue entre le ministère de l'Éducation, les conseils scolaires et les établissements de formation, pour assurer en permanence l'orientation et le perfectionnement professionnel au personnel des conseils scolaires quant aux procédures efficaces de dépistage et d'évaluation pour les élèves atteints de TSA.

    Cela inclurait des cours et des ateliers pour psychologues, orthophonistes, enseignantes et enseignants et autres éducatrices et éducateurs sur l'utilisation des évaluations adaptées aux élèves atteints de TSA.

18. La recherche contrôlée sur les pratiques considérées utiles dans des projets pilotes ou non contrôlés est facilitée et appuyée.

    Les projets de démonstration ou pilotes lancés par les ministères devraient inclure :

- Un élément de recherche utilisant les cadres de recherche appropriés pour déterminer la faisabilité et l'efficacité du projet;
- Des chercheuses et chercheurs formés en enseignement;
- Un soutien financier des interventions pédagogiques.

19. Les données de recherche sont disponibles par l'intermédiaire d'un registre de recherche et des pratiques fondées sur des preuves affiché sur un site Web public du gouvernement de l'Ontario.

    Le registre devrait comprendre :

- Les niveaux de preuve et les atouts connexes des recommandations.
- Une base de données des examens évaluant la preuve des interventions à partir de sources directes.

20. Formation d'un Comité aviseur de recherche multidisciplinaire permanent, pour examiner les documents et la recherche afin de documenter la mise en œuvre, les résultats et l'amélioration continue des pratiques et des programmes fondés sur des preuves.

21. Création d'un Bureau de mobilisation des connaissances, pour assurer que les politiques et procédures soient mises en pratique dans les conseils scolaires.

    Le bureau de mobilisation des connaissances pourrait :

- Élaborer des stratégies complètes de transfert des connaissances expérientielles et documentées de manière efficiente et efficace;
- Utiliser des méthodes fondées sur des preuves pour recueillir et diffuser les connaissances.

22. Le nombre d'élèves atteints de TSA dans les écoles de l'Ontario est défini et soumis au ministère de l'Éducation.

    Ces données sont nécessaires pour renseigner la planification communautaire et affecter les ressources nécessaires aux élèves, aux éducatrices et éducateurs et aux parents.

23. Des cours sur les autres qualifications liées aux TSA sont offerts et les fonds sont à la disposition du personnel enseignant pour qu'il suive les cours de qualifications additionnelles en enseignement pour élèves en difficulté.

3 : Partenariats et responsabilité partagée

☞ Une relation de travail en collaboration entre parents, école et communauté est essentielle à l'obtention de résultats d'apprentissage positifs chez les élèves atteints de TSA.

Dans une étude récente, il a été noté que« ce n'est pas *l'endroit* où l'enseignement est prodigué à l'enfant qui compte le plus mais plutôt *ce qui se passe* à l'intérieur du placement ». Dans cette étude, la perception que se faisaient les parents des résultats de l'école révélait que moins de la moitié des parents d'élèves atteints de TSA interrogés étaient satisfaits de l'éducation et du placement de leur enfant. (Starr, Foy, Cramer and Singh, 2006)

Le groupe de référence souligne que même si les faits présentés dans le rapport *Transformation de l'éducation de l'enfance en difficulté* (Ministère de l'Éducation, 2006) sont justes, ils ne reflètent pas complètement la réalité de certains parents d'enfants atteints de TSA, qui peuvent avoir à surmonter divers obstacles qui limitent l'accès aux possibilités d'enseignement dans certaines écoles.

Ces limites imposent un lourd fardeau chez les parents. Ces derniers peuvent se voir dans l'obligation de réduire leurs heures de travail ou de ne plus travailler afin de répondre à ces besoins. Par ce fait le revenu familial est réduit et les possibilités de financer d'autres interventions pour les enfants ayant des besoins particuliers. Ceci affecte la famille au complet.

Les élèves atteints de TSA ont souvent d'autres problèmes qui rendent la qualité de vie et l'adaptation plus difficiles que pour la population en général. Notamment, certains élèves atteints de TSA développent ou sont atteints de troubles comme le trouble déficitaire de l'attention, des troubles de l'humeur ou des troubles d'anxiété.

Il faut aussi se pencher sur la relation entre les parents et l'école. De nombreux parents trouvent que le niveau de collaboration varie énormément d'une école ou d'une classe à l'autre et qu'elle dépend parfois des idées et de l'approche que l'éducatrice et l'éducateur se fait de l'enseignement aux élèves en difficulté.

Le groupe de référence appuie fermement tout effort visant à accroître la collaboration entre les parents et le système scolaire, qui permettrait de réduire le stress des parents et d'améliorer les résultats de l'apprentissage des élèves.

☞ L'intégration des services est importante pour les élèves atteints de TSA.

Étant donné leurs besoins très variés, les élèves atteints de TSA exigent une vaste gamme de services.

Les élèves atteints de TSA doivent avoir accès à des services d'orthophonie. Certains élèves ont aussi besoin d'aide, en physiothérapie et en praxithérapie, pour développer les mouvements globaux et la motricité fine. Dans certains cas, un modèle consultatif ne convient pas : certains élèves doivent avoir un accès direct à ces services.

Il est important que les conseils scolaires et les écoles travaillent en collaboration avec les prestataires de services de l'extérieur du système scolaire.

La participation des partenaires communautaires au sein des écoles est un processus important. Des résultats positifs, pour les élèves atteints de TSA, dépendent d'une approche multidisciplinaire avec tous les partenaires.

☞ Accroître la capacité éducative exige l'examen ou le retrait des politiques et des pratiques qui créent des obstacles, et exige aussi l'élaboration de politiques et de pratiques qui autorisent les résultats souhaités chez les élèves atteints de TSA.

Parfois, des nouvelles subventions ou des subventions améliorées sont nécessaires pour accroître des capacités. Toutefois, des choix stratégiques ou des changements d'orientation, ou encore la concentration des ressources existantes peuvent aussi s'avérer très efficaces dans la création d'un meilleur milieu éducatif pour les élèves et le personnel.

Pour ce qui est des élèves atteints de TSA, le niveau des besoins ne correspond pas toujours au niveau de fonctionnement – un adolescent peut avoir de nombreux besoins, même avec un niveau de fonctionnement plus élevé. Les fonds destinés à soutenir les élèves atteints de TSA ne devraient pas dépendre du quotient intellectuel des élèves.

Tel qu'indiqué dans le rapport *Transformation de l'éducation de l'enfance en difficulté* (Ministère de l'Éducation, 2006), le modèle de financement mis en place doit assurer stabilité et prévisibilité aux conseils, afin qu'ils puissent planifier la prestation des programmes et des services pour leurs élèves.

Pierre

Pierre est un élève de 14 ans atteint d'autisme et dont les besoins sont importants. Il fait l'objet d'une évaluation pour double diagnostic en santé mentale. Pierre est hébergé dans un programme résidentiel pour enfants dont les besoins sont très élevés. En tous temps, il a besoin d'adultes formés en prévention des crises. Pierre est souvent agressif envers les autres élèves et le personnel. Il ne peut être placé avec des élèves non verbaux ou vulnérables du fait qu'il les frapperait s'il en avait la possibilité.

LE GROUPE DE RÉFÉRENCE DES MINISTRES EN MATIÈRE DE TSA RECOMMANDE CE QUI SUIT AUX MINISTRES DE L'ÉDUCATION ET DES SERVICES À L'ENFANCE ET À LA JEUNESSE :

24. Mise en œuvre des recommandations du rapport *Transformation de l'éducation de l'enfance en difficulté* en ce qui concerne la collaboration des parents et l'intégration des services.

25. Amélioration des processus pour assurer que les parents soient des participants et des partenaires actifs quant au développement continu des attentes scolaires de leur enfant.

    Cela inclurait :

- Des échanges réguliers entre les éducatrices et les éducateurs et les parents;
- Le partage du développement et un examen régulier et continu du PEI;
- L'abandon du rôle «consultatif » en faveur d'un rôle « participatif » avec les parents en vue d'approches cohérentes appuyant l'apprentissage et le rendement de l'élève;
- L'encouragement de la participation des parents dans les milieux scolaires et d'apprentissage;
- L'assurance que des protocoles et un système adéquat d'imputabilité soient en place pour surveiller la participation des parents.

26. Amélioration de la prestation des services pour élèves atteints de TSA.

    Cela inclurait :

- Le développement ou l'élargissement des processus locaux actuels, qui font intervenir les conseils scolaires, les organismes communautaires et les familles dans l'élaboration et la planification des programmes;
- L'augmentation ou l'amélioration de la capacité du système plus général de répondre aux besoins des enfants et des jeunes atteints de TSA;
- L'appui des partenariats et de l'intégration dans la prestation des services;
- L'élargissement du rôle des conseillères et des conseillers en TSA par l'intermédiaire du Programme de soutien en milieu scolaire, pour qu'il englobe des recommandations basées sur une évaluation complète de l'élève et du contexte d'apprentissage.

27. Tous les partenaires, comme le personnel enseignant, les parents, les aides-enseignantes et les aides-enseignants et les fournisseurs de services bénéficient des possibilités de formation pour améliorer l'atteinte des objectifs et des résultats des élèves.

    Il faudrait évaluer l'efficacité des initiatives actuelles prévues par l'intermédiaire du Programme de soutien en milieu scolaire et du Geneva Centre for Autism et peut-être les élargir de manière à inclure tous les partenaires.

28. Examen de la politique en matière de l'éducation et du modèle de financement pour améliorer la capacité du système en ce qui concerne les élèves atteints de TSA.

Cela inclurait :

- L'examen du mécanisme de financement en vertu de l'Article 23, pour ce qui est de la prestation de services aux enfants recevant des soins et des traitements, pour assurer qu'il est assez souple et permette la responsabilité partagée des élèves.
- Un examen de la Note Politique/Programmes n° 81, pour assurer qu'elle réponde aux besoins de la population des élèves en ce qui a trait aux responsabilités partagées des ministères participant à la prestation des services de santé aux élèves;
- L'amélioration de la formule de financement pour assurer que les ressources adéquates puissent être fournies, y compris le personnel de soutien, les matériels et l'enseignement à domicile, si nécessaire.

29. Amélioration continue de la collaboration interministérielle et entre communautés.

    Il faudrait revoir les initiatives actuelles, notamment la Commission d'étude du sous-ministre adjoint, les initiatives des conseils scolaires, le groupe consultatif provincial, le Programme de soutien en milieu scolaire, le groupe de travail sur l'implantation et les programmes assurés par le Geneva Centre for Autism pour étudier les modèles efficaces d'amélioration de l'efficacité et de la collaboration.

30. Développer davantage des possibilités valables d'apprentissage, d'inclusion et de socialisation pour les élèves atteints de TSA, aussi bien en milieu scolaire qu'à l'extérieur et ce, en collaboration avec des conseils scolaires, des écoles et des partenaires communautaires.

31. Disponibilité d'une intervention multidisciplinaire souple pour appuyer les élèves, les familles et les écoles dans des situations de crise.

    Cette intervention devrait permettre l'accès à ce qui suit :

- Un processus de résolution du cas;
- Des services spécialisés, par exemple de psychologie, de placement spécialisé, de soutien à domicile, de soutien à l'école et de relève;
- Des fonds d'urgence.

32. Promotion et appui de programmes de sensibilisation, dans les écoles, en ce qui a trait à la nature des TSA et aux répercussions chez les élèves qui en sont diagnostiqués et leurs familles.

33. Des programmes de formation initiale, en milieu de travail et de perfectionnement professionnel fournissent des renseignements sur les pratiques CIPR efficaces et l'élaboration et la mise en œuvre de PEI, y compris les échanges en collaboration avec les parents.

34. Création d'un groupe consultatif, qui se réunira tous les trimestres pour fournir des conseils sur la mise en œuvre des recommandations du Groupe de référence des Ministres en matière de TSA.

Jamal

Jamal est un élève de 11e année atteint du syndrome d'Asperger et aussi identifié doué. Il aimerait faire des études pour devenir médecin et n'a pas d'autre projet. Il a toujours été en milieu intégré sans soutien et a toujours obtenu de bons résultats. Toutefois, en 11e année, ses résultats se détériorent. Il éprouve des difficultés, à l'école et au plan social. Il obtient la note de passage, mais pas son plein potentiel. Il commence à éprouver d'importants problèmes d'estime de soi. Ses devoirs posent aussi un problème à la maison. Au plan social, il a quelques amis pour la première fois de sa vie et il veut rester dans son école. Jamal ne se perçoit pas comme un élève ayant des « besoins particuliers » et ne veut pas suivre de cours pour élèves en difficulté. Il acceptera de l'aide, à condition qu'elle soit discrète.

ALLER DE L'AVANT
LES PRIORITÉS

Une mise en œuvre réussie exige que notre dynamique du processus du changement, et du rôle de la culture de l'organisation, soit comprise et utilisée à tous les échelons du système.

FACILITER LE CHANGEMENT

Le système d'éducation de l'Ontario est en pleine réforme à grande échelle depuis 2003. Les leaders du changement de la province ont compris très vite qu'une amélioration durable exige l'engagement et la participation de tous les partenaires en éducation : le personnel enseignant, les administrateurs, les conseils scolaires, les parents et la communauté en général.

L'approche en trois niveaux, développée en détail par Michael Fullan, selon laquelle les gouvernements, les districts scolaires et les écoles travaillent de concert sur des approches et des stratégies communes, a été adoptée comme fondement du changement à grande échelle en Ontario. De plus, une part explicite de la stratégie de l'Ontario sous-entend l'établissement de relations solides entre (et avec) les conseils, les écoles et autres organismes.

À l'appui d'un tel modèle de changement, et des étapes importantes identifiées par Michael Fullan comme nécessaires au processus de changement, le groupe de référence recommande la création d'un comité consultatif sur la mise en œuvre, qui se réunirait tous les trimestres pour élaborer et surveiller la planification et la mise en œuvre des recommandations contenues dans le présent document.

Ce comité assurerait ce qui suit :

- Tous les partenaires participent véritablement et des liens solides sont établis entre cette initiative et les initiatives provinciales, régionales et locales.
- Le processus de changement est appuyé par une vaste gamme de programmes d'apprentissage, y compris des techniques comme l'encadrement, le mentorat et le développement de communautés d'apprentissage qui mènent à une culture de l'apprentissage, de l'évaluation et du changement.
- Le processus de changement est bien compris à tous les niveaux du leadership du système.
- Les initiatives, systèmes et processus de mise en œuvre sont cohérents entre eux.

Principaux facteurs du changement

1. Faire intervenir l'objectif moral des gens.
2. Renforcer les capacités.
3. Comprendre le processus de changement.
4. Développer des cultures de l'apprentissage.
5. Développer des cultures de l'évaluation du rendement.
6. Mettre l'accent sur le leadership du changement.
7. Favoriser la cohérence.
8. Cultiver le développement à trois niveaux.

(D'après les travaux de Michael Fullan)

Le groupe de référence reconnaît qu'un changement à grande échelle est un processus à plusieurs facettes qui englobe non seulement le développement de politiques, de programmes et de ressources, mais aussi l'évolution de moyens de prestation coordonnés et intégrés, et une culture à l'échelon du système qui appuie et facilite une mise en œuvre efficace locale, régionale et provinciale.

PRIORITÉS D'INTERVENTION

En conséquence, le groupe de référence propose le calendrier ci-dessous quant à la mise en œuvre des recommandations que contient le présent rapport.

Dans l'immédiat (juin 2007)

- La diffusion d'une note de service donnant des directives sur la mise en œuvre de l'ACA dans les écoles.
- La mise en œuvre des recommandations du rapport *Transformation de l'éducation de l'enfance en difficulté* relativement à la collaboration des parents et à l'intégration des services.
- L'amélioration des processus pour assurer que les parents soient des participants et des partenaires actifs quant au développement continu des résultats scolaires de leur enfant.
- La formation pour améliorer l'atteinte des objectifs et des résultats de l'élève pour les partenaires, comme le personnel enseignant, les parents les aides-enseignantes et les aides-enseignants, ainsi que les fournisseurs de services.
- L'amélioration continue de la collaboration interministérielle et entre communautés.
- La promotion et l'appui de programmes de sensibilisation, dans les écoles, en ce qui a trait à la nature des TSA et aux répercussions chez les élèves qui en sont diagnostiqués et leurs familles.
- La création d'un groupe consultatif, qui se réunira aux trimestres pour fournir des conseils sur la mise en œuvre des recommandations du Groupe de référence des Ministres en matière de TSA.

À court terme (2007-2008)

- La mise en œuvre de programmes et services d'enseignement fondés sur des preuves, conformément aux meilleurs recherches disponibles.
- La disponibilité de diverses options de placement, comprenant le recours aux pratiques fondées sur l'ACA, le cas échéant, dans les conseils scolaires, pour les élèves atteints de TSA.
- La création de centres d'excellence dans les conseils scolaires.
- L'accès à une gamme de services uniformisés dans tous les conseils scolaires, notamment l'accès à un niveau de service uniformisé dans toutes les écoles.
- La réduction du rapport élèves/enseignant lorsqu'un élève atteint de TSA se trouve dans une classe ordinaire.
- Les équipes multidisciplinaires regroupent toutes les disciplines nécessaires et ont la capacité de développer et de mettre en œuvre des processus, des programmes et des protocoles fondés sur des preuves et intervenant dans la planification des programmes.
- L'appui aux principales transitions pour les élèves atteints de TSA.
- Les évaluations ponctuelles, multidisciplinaires et éclairées sont disponibles pour tous les élèves atteints de TSA.
- Les conseils scolaires ont accès à une gamme uniformisée d'équipement et de matériels pour les élèves atteints de TSA, ainsi qu'à la formation nécessaire pour les utiliser.
- Le personnel enseignant a accès à des matériels d'évaluation différents pour permettre aux élèves atteints de TSA de participer à des évaluations dans le cadre du curriculum provincial.
- Les plans d'enseignement individualisés sont révisés et évalués régulièrement et comprennent des plans d'intervention comportementale, des plans de sécurité et des plans de transport, le cas échéant.
- La collaboration entre les ministères, les conseils scolaires et les partenaires communautaires se poursuit pour améliorer les programmes et les possibilités des élèves atteints de TSA dans les écoles secondaires.
- L'élaboration d'un plan d'action bien défini sur la sensibilisation des élèves et l'intimidation dont sont victimes les élèves atteints de TSA.
- Les conseils scolaires reçoivent un guide des ressources sur les méthodes pédagogiques efficaces pour les élèves atteints de TSA.

- Le personnel des écoles et les administrateurs reçoivent une formation sur la façon d'utiliser des méthodes pédagogiques efficaces pour les élèves atteints de TSA.
- La collaboration continue entre le ministère de l'Éducation, les conseils scolaires et les établissements de formation, pour assurer l'orientation et le perfectionnement professionnel continu au personnel des conseils scolaires quant aux méthodes efficaces de dépistage et d'évaluation pour les élèves atteints de TSA.
- Les données de recherche sont disponibles par l'intermédiaire d'un registre de recherche et des pratiques fondées sur des preuves affiché sur un site Web public du gouvernement de l'Ontario.
- La mise sur pied d'un Comité aviseur de la recherche permanent et multidisciplinaire, pour examiner les documents et la recherche afin de documenter la mise en œuvre, les résultats et l'amélioration continue des pratiques et des programmes fondés sur des éléments probants.
- La création d'un Bureau de mobilisation des connaissances, pour assurer que les politiques et procédures soient mises en pratique dans les conseils scolaires.
- Le nombre d'élèves atteints de TSA dans les écoles de l'Ontario est défini et soumis au ministère de l'Éducation.
- Les cours sur les autres qualifications liées aux TSA sont offerts et les fonds sont à la disposition du personnel enseignant pour qu'il suive les cours de qualifications additionnelle en enseignement pour élèves en difficulté.
- L'amélioration de la prestation des services pour élèves atteints de TSA.
- L'examen de la politique de l'éducation et du modèle de financement pour améliorer la capacité du système en ce qui concerne les élèves atteints de TSA.
- Le développement de possibilités valables d'apprentissage, d'inclusion et de socialisation pour les élèves atteints de TSA, aussi bien en milieu scolaire qu'à l'extérieur et ce, en collaboration avec des conseils scolaires, des écoles et des partenaires communautaires.
- La disponibilité d'une intervention multidisciplinaire souple pour appuyer les élèves, les familles et les écoles dans des situations de crise.
- Les programmes de formation initiale, en milieu de travail et de perfectionnement professionnel fournissent des renseignements sur les pratiques CIPR efficaces et l'élaboration et la mise en œuvre de PEI, y compris les échanges en collaboration avec les parents.

Là où se trouve un esprit ouvert
se trouve aussi une frontière.

(Auteur inconnu)

À long terme

- La recherche contrôlée sur les pratiques considérées utiles dans le cadre de projets pilotes ou d'essais non contrôlés est facilités et appuyée.

QUELLES SERONT LES DIFFÉRENCES?

Le groupe de référence s'est acquitté de ses travaux avec l'intention de conseiller la ministre de l'Éducation et la ministre des Services à l'enfance et à la jeunesse sur les façons les plus efficaces de combler les besoins des élèves atteints d'un trouble du spectre autistique dans les écoles de l'Ontario.

Nous envisageons un système d'éducation dans lequel un apprentissage et une évaluation efficaces se traduisent par de meilleurs résultats pour l'élève, afin de minimiser l'anxiété tant pour les élèves atteints de TSA que pour leurs familles.

Nous envisageons un système d'éducation dans lequel une plus grande capacité de recherche et une meilleure mobilisation des connaissances améliorent l'imputabilité à l'échelon du système et assurent que les programmes et pratiques sont axés sur les enfants et les jeunes, respectueux, adaptés, accessibles et responsables.

Nous envisageons un système d'éducation qui favorise la réussite des élèves atteints de TSA. Au sein de ce système, les services sont intégrés de manière efficace, et les familles, les écoles et les partenaires de la communauté s'engagent, sincèrement et en collaboration, pour assurer que les élèves atteints de TSA puissent réaliser leur plein potentiel à l'école et par la suite.

Nous soumettons avec respect nos recommandations, convaincus qu'elles reflètent des pratiques efficaces, fondées sur des preuves, afin d'améliorer de beaucoup les programmes et services destinés aux élèves atteints de TSA, tout en appuyant les objectifs généraux du ministère de l'Éducation et du ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse et en aidant le gouvernement à respecter son engagement à fournir une éducation de qualité à tous les élèves de l'Ontario.

Daniel

Daniel est un élève de 19 ans, avec TED-NS. Il a réussi à obtenir de bons résultats avec une aide importante au secondaire, tant aux plans social que scolaire. Il souhaite faire carrière en pharmacie et aimerait suivre des études universitaires. Sa famille s'inquiè te de la transition et de l'aide qui lui sera disponible, en classe et en résidence.

RECOMMANDATIONS

RECOMMANDATIONS

LE GROUPE DE RÉFÉRENCE DES MINISTRES EN MATIÈRE DE TSA RECOMMANDE CE QUI SUIT AUX MINISTRES DE L'ÉDUCATION ET DES SERVICES À L'ENFANCE ET À LA JEUNESSE :

1. APPRENTISSAGE ET ÉVALUATION DU RENDEMENT

1. Mise en œuvre des programmes et des services éducatifs fondés sur des recherches en tenant compte de la meilleure preuve disponible.

2. Diffusion d'une note de service donnant des directives sur la mise en œuvre de l'analyse comportementale appliquée dans les écoles.

3. Une gamme d'options de placement, notamment le recours à des pratiques fondées sur l'analyse comportementale appliquée, le cas échéant, est à la disposition des élèves atteints de TSA, dans les conseils scolaires.

- Une gamme d'options de placement peut comprendre, entre autres :
- Des classes régulières avec soutien intégré et possibilités de retrait pour enseignement direct;
- Des classes distinctes pour élèves atteints de TSA;
- Des classes de soin et de traitement (Article 23), pouvant inclure une analyse comportementale appliquée intensive;
- Des programmes de transition;
- Des écoles de jour spéciales ou des écoles d'application;
- Des centres d'excellence et des modèles interministériels assurant la continuité du service.

4. Création de centres d'excellence dans les conseils scolaires.

Ces centres seraient créés dans des écoles désignées. Des considérations spéciales seraient à prévoir pour les écoles rurales, éloignées et francophones. Les rôles de ces centres seraient les suivants :

- Concentration de l'expertise et des ressources;
- Prévision d'un leadership pédagogique et d'un environnement englobant pour les élèves, qui optimisent leur potentiel d'apprentissage;
- Facilitation de la recherche et du développement en matière de pratiques fondées sur des preuves.

5. Possibilité d'accès à une gamme de services uniforme dans tous les conseils scolaires, y compris l'accès à un niveau de service uniforme dans chaque école.

6. Un rapport élèves/enseignant réduit est envisagé lorsqu'un élève atteint de TSA se trouve dans une classe ordinaire.

7. Les équipes multidisciplinaires regroupent toutes les disciplines nécessaires et ont la capacité de développer et de mettre en œuvre des processus, des programmes et des protocoles fondés sur des preuves et intervenant dans la planification des programmes.

8. Soutien des principales transitions des élèves atteints de TSA.

   Cela comprendrait prévoir ce qui suit :

- Ressources comme les fonds et le personnel ayant l'expertise nécessaire pour faciliter les transitions;
- Protocoles reflétant des attentes cohérentes entre organismes de la province;
- Processus exigeant une équipe multidisciplinaire pour la planification, le soutien et le partage de l'information.

9. Des évaluations ponctuelles, multidisciplinaires et éclairées sont disponibles pour tous les élèves atteints de TSA.

   Cela inclut des fonds et le soutien des ressources, la formation, les modèles et les liens nécessaires aux processus d'évaluation multidisciplinaires dans les conseils scolaires.

10. Tous les conseils scolaires ont accès à une gamme uniforme d'équipement et de matériels pour les élèves atteints de TSA, ainsi qu'à la formation nécessaire pour les utiliser.

Cela comprendrait :

- Des matériels du curriculum pour des secteurs spécifiques des besoins des élèves atteints de TSA qui ne sont pas prévus dans le curriculum de l'Ontario, par exemple, l'autogestion, la sexualité, les aptitudes sociales, à la communication et à l'autonomie fonctionnelle.
- Des ressources pour la communication et la technologie d'aide.

11. Le personnel enseignant a accès à des outils d'évaluation différents pour permettre aux élèves atteints de TSA de participer à des évaluations basées sur le curriculum provincial.

12. Les plans d'enseignement individualisés sont vérifiés et évalués régulièrement et incluent les plans d'intervention comportementales, les plans de sécurité et les plans de transport, le cas échéant.

13. La collaboration entre les ministères, les conseils scolaires et les partenaires communautaires continue d'améliorer les programmes et les possibilités pour les élèves atteints de TSA dans les écoles secondaires.

    Cela inclut des programmes scolaires et autres, des options de placement, des expériences de travail et des transitions vers les milieux post-secondaires.

14. Un plan d'action clair est défini pour sensibiliser les autres élèves et éviter l'intimidation dont sont victimes les élèves atteints de TSA.

2. RECHERCHE ET MOBILISATION DES CONNAISSANCES

15. Les conseils scolaires reçoivent un guide des ressources sur les méthodes pédagogiques efficaces pour les élèves atteints de TSA.

16. Le personnel des écoles et les administrateurs reçoivent une formation sur la façon d'utiliser des méthodes pédagogiques efficaces pour les élèves atteints de TSA.

    Cela inclurait une formation sur ce qui suit :

- L'utilisation des principes de l'analyse comportementale appliquée;
- La création de PEI utiles, pertinents et mesurables;

- La modification du curriculum et la prévision d'adaptations du milieu en fonction du profil d'apprentissage et des besoins spécifiques de l'élève;
- L'évaluation et la soumission de rapports sur les progrès de l'élève à partir de la collecte continue de données sur les attentes identifiées.

17. Une collaboration continue entre le ministère de l'Éducation, les conseils scolaires et les établissements de formation, pour assurer en permanence l'orientation et le perfectionnement professionnel au personnel des conseils scolaires quant aux procédures efficaces de dépistage et d'évaluation pour les élèves atteints de TSA.

    Cela inclurait des cours et des ateliers pour psychologues, orthophonistes, enseignantes et enseignants et autres éducatrices et éducateurs sur l'utilisation des évaluations adaptées aux élèves atteints de TSA.

18. La recherche contrôlée sur les pratiques considérées utiles dans des projets pilotes ou non contrôlés est facilitée et appuyée.

    Les projets de démonstration ou pilotes lancés par les ministères devraient inclure :

- Un élément de recherche utilisant les cadres de recherche appropriés pour déterminer la faisabilité et l'efficacité du projet;
- Des chercheuses et chercheurs formés en enseignement;
- Un soutien financier des interventions pédagogiques.

19. Les données de recherche sont disponibles par l'intermédiaire d'un registre de recherche et des pratiques fondées sur des preuves affiché sur un site Web public du gouvernement de l'Ontario.

    Le registre devrait comprendre :

- Les niveaux de preuve et les atouts connexes des recommandations.
- Une base de données des examens évaluant la preuve des interventions à partir de sources directes.

20. Formation d'un Comité aviseur de recherche multidisciplinaire permanent, pour examiner les documents et la recherche afin de documenter la mise en œuvre, les résultats et l'amélioration continue des pratiques et des programmes fondés sur des preuves.

21. Création d'un Bureau de mobilisation des connaissances, pour assurer que les politiques et procédures soient mises en pratique dans les conseils scolaires.

Le Bureau de mobilisation des connaissances pourrait :

- Élaborer des stratégies complètes de transfert des connaissances expérientielles et documentées de manière efficiente et efficace;
- Utiliser des méthodes fondées sur des preuves pour recueillir et diffuser les connaissances.

22. Le nombre d'élèves atteints de TSA dans les écoles de l'Ontario est défini et soumis au ministère de l'Éducation.

    Ces données sont nécessaires pour renseigner la planification communautaire et affecter les ressources nécessaires aux élèves, aux éducatrices et éducateurs et aux parents.

23. Des cours sur les autres qualifications liées aux TSA sont offerts et les fonds sont à la disposition du personnel enseignant pour qu'il suive les cours de qualifications additionnelles en enseignement pour élèves en difficulté.

3. PARTENARIATS ET RESPONSABILITÉ PARTAGÉE

24. Mise en œuvre des recommandations du rapport Transformation de l'éducation de l'enfance en difficulté en ce qui concerne la collaboration des parents et l'intégration des services.

25. Amélioration des processus pour assurer que les parents soient des participants et des partenaires actifs quant au développement continu des attentes scolaires de leur enfant.

    Cela inclurait :

- Des échanges réguliers entre les éducatrices et les éducateurs et les parents;
- Le partage du développement et un examen régulier et continu du PEI;
- L'abandon du rôle «consultatif » en faveur d'un rôle « participatif » avec les parents en vue d'approches cohérentes appuyant l'apprentissage et le rendement de l'élève;
- L'encouragement de la participation des parents dans les milieux scolaires et d'apprentissage;
- L'assurance que des protocoles et un système adéquat d'imputabilité soient en place pour surveiller la participation des parents.

26. Amélioration de la prestation des services pour élèves atteints de TSA.

    Cela inclurait :

- Le développement ou l'élargissement des processus locaux actuels, qui font intervenir les conseils scolaires, les organismes communautaires et les familles dans l'élaboration et la planification des programmes;
- L'augmentation ou l'amélioration de la capacité du système plus général de répondre aux besoins des enfants et des jeunes atteints de TSA;
- L'appui des partenariats et de l'intégration dans la prestation des services;
- L'élargissement du rôle des conseillères et des conseillers en TSA par l'intermédiaire du Programme de soutien en milieu scolaire, pour qu'il englobe des recommandations basées sur une évaluation complète de l'élève et du contexte d'apprentissage.

27. Tous les partenaires, comme le personnel enseignant, les parents, les aides-enseignantes et les aides-enseignants et les fournisseurs de services bénéficient des possibilités de formation pour améliorer l'atteinte des objectifs et des résultats des élèves.

    Il faudrait évaluer l'efficacité des initiatives actuelles prévues par l'intermédiaire du Programme de soutien en milieu scolaire et du Geneva Centre for Autism et peut-être les élargir de manière à inclure tous les partenaires.

28. Examen de la politique en matière de l'éducation et du modèle de financement pour améliorer la capacité du système en ce qui concerne les élèves atteints de TSA.

    Cela inclurait :

- L'examen du mécanisme de financement en vertu de l'Article 23, pour ce qui est de la prestation de services aux enfants recevant des soins et des traitements, pour assurer qu'il est assez souple et permette la responsabilité partagée des élèves.
- Un examen de la Note Politique/Programmes n° 81, pour assurer qu'elle réponde aux besoins de la population des élèves en ce qui a trait aux responsabilités partagées des ministères participant à la prestation des services de santé aux élèves;

- L'amélioration de la formule de financement pour assurer que les ressources adéquates puissent être fournies, y compris le personnel de soutien, les matériels et l'enseignement à domicile, si nécessaire.

29. Amélioration continue de la collaboration interministérielle et entre communautés.

    Il faudrait revoir les initiatives actuelles, notamment la Commission d'étude du sous-ministre adjoint, les initiatives des conseils scolaires, le groupe consultatif provincial, le Programme de soutien en milieu scolaire, le groupe de travail sur l'implantation et les programmes assurés par le Geneva Centre for Autism pour étudier les modèles efficaces d'amélioration de l'efficacité et de la collaboration.

30. Développer davantage des possibilités valables d'apprentissage, d'inclusion et de socialisation pour les élèves atteints de TSA, aussi bien en milieu scolaire qu'à l'extérieur et ce, en collaboration avec des conseils scolaires, des écoles et des partenaires communautaires.

31. Disponibilité d'une intervention multidisciplinaire souple pour appuyer les élèves, les familles et les écoles dans des situations de crise.

    Cette intervention devrait permettre l'accès à ce qui suit :

- Un processus de résolution du cas;
- Des services spécialisés, par exemple de psychologie, de placement spécialisé, de soutien à domicile, de soutien à l'école et de relève;
- Des fonds d'urgence.

32. Promotion et appui de programmes de sensibilisation, dans les écoles, en ce qui a trait à la nature des TSA et aux répercussions chez les élèves qui en sont diagnostiqués et leurs familles.

33. Des programmes de formation initiale, en milieu de travail et de perfectionnement professionnel fournissent des renseignements sur les pratiques CIPR efficaces et l'élaboration et la mise en œuvre de PEI, y compris les échanges en collaboration avec les parents.

34. Création d'un groupe consultatif, qui se réunira tous les trimestres pour fournir des conseils sur la mise en œuvre des recommandations du Groupe de référence des Ministres en matière de TSA.

ANNEXES

ANNEXE A
GROUPE DE RÉFÉRENCE DES MINISTRES EN MATIÈRE DE TROUBLES DU SPECTRE AUTISTIQUE

Lynn Ziraldo, présidente

Leslie Broun
Jacquie Brown
Cindy DeCarlo
Kathryn Everest
Dre Sheila Laredo
Raymond LeBlanc
JoAnne Maltby
Tom Managhan
Susan Menary
Margaret Spoelstra
Elizabeth Starr
Janice Tomlinson
Neil Walker

ANNEXE B
GLOSSAIRE

ANALYSE COMPORTEMENTALE APPLIQUÉE (ACA)

L'analyse comportementale appliquée utilise des méthodes qui se fondent sur les principes scientifiques de l'apprentissage et du comportement pour créer des répertoires utiles et réduire ceux qui sont problématiques (Cooper, Heron et Heward, 1989). Dans cette approche, il existe une définition claire du comportement à modifier, une consignation attentive du comportement et une analyse des antécédents et des renforçateurs qui peuvent être utilisés pour développer de nouveaux comportements adaptatifs et réduire les comportements indésirables.

Le programme composé d'interventions qui se fondent sur les principes du comportement est guidé par les données et conçues de manière à changer. Ce dernier est suivi de près. Les progrès sont évalués, empiriquement, et le programme est modifié selon les besoins. L'analyse comportementale appliquée peut être utilisée pour tous, à tous les âges. Elle peut être utilisée dans des situations très diverses, ainsi que pour des besoins très limités et spécifiques, comme le développement ou la diminution de comportements simples ou de catégories de comportements (pour améliorer, par exemple, les aptitudes à la relaxation, atténuer l'habitude de fumer ou enseigner des aptitudes sociales plus efficaces). L'analyse comportementale appliquée peut certainement être utilisée dans le cas de personnes atteintes de TSA, de manière complète et intensive, comme dans le cas de l'intervention comportementale intensive.

AUTODÉTERMINATION

« Ensemble d'aptitudes, de connaissances et de croyances qui permet à une personne d'avoir un comportement autonome, guidé par les buts, autoréglementé. L'autodétermination exige que la personne comprenne ses points forts et ses limites et croit en ses possibilités et en son efficacité. Lorsqu'elles agissent sur la base de ces aptitudes et attitudes, les personnes sont plus aptes à prendre le contrôle de leur vie et à assumer le rôle d'adultes capables de réussir au sein de notre société » (Martin, Miller, Ward et Wehmeyer, 1998).

COMMUNAUTAIRE

Fourni en accord avec la communauté de la famille et au sein de celle-ci.

COORDINATION DES SERVICES

Processus visant à assurer que les conseils scolaires et les organismes de services communautaires définissent les rôles et responsabilités respectifs dans la prestation de services non éducatifs aux élèves ayant des besoins particuliers.

DURABLE

Qui progresse selon un continuum et développe les capacités en vue d'un engagement.

EN COLLABORATION

Planification, mise en œuvre, prise de décision partagée et travail concerté dans le cadre de la prestation de services.

FONDÉ SUR DES PREUVES

Fondé sur la recherche et guidé par les données, avec résultats mesurables; les besoins sont divulgués par les données et les plans d'action découlent des données; les données sont utilisées pour établir une ligne de départ à partir de laquelle l'impact peut être mesuré.

GESTION DES CONNAISSANCES

Processus systématique de collecte, de développement et de partage du capital intellectuel explicite et implicite et d'accès à ce dernier, pour soutenir et améliorer le rendement organisationnel.

IMPUTABILITÉ

L'obligation de rendre compte des résultats et de la façon dont les responsabilités sont déléguées. L'imputabilité ne peut être déléguée. Une imputabilité efficace résulte de trois éléments essentiels :

- Les attentes sont définies et des mesures cohérentes sont gérées;
- Le rendement fait l'objet de rapports et est contrôlé;
- Les actions sont axées sur les résultats.

INTERVENTION COMPORTEMENTALE INTENSIVE (ICI)

Forme intensive et complète d'intervention conçue pour les jeunes enfants atteints de troubles du spectre autistique. Elle se fonde sur les principes et les techniques de l'analyse comportementale appliquée (ACA).

Cette intervention peut être considérée comme une forme intensive d'enseignement aux enfants qui prévoit entre 20 et 40 heures de services directs par semaine et qui porte sur les troubles d'habiletés (dans le cadre d'un programme de perfectionnement des habiletés), combinée à des approches visant à modifier le comportement.

L'ICI utilise une grande variété de techniques spécifiques, notamment l'apprentissage par essais distincts en tête à tête, avec de fréquentes possibilités d'essais d'apprentissage, ainsi que des approches plus naturalistes qui peuvent se faire dans le cadre de programmes à domicile, de petits groupes spécialisés ou de situations intégrées. Comme pour toute forme d'analyse comportementale appliquée, les antécédents et les renforçateurs sont évalués, empiriquement, et le programme est modifié selon les besoins (adaptation de Perry et Condillac, 2003).

MÉTHODES PÉDAGOGIQUES

Pratiques qui améliorent les possibilités de l'élève et réduisent les lacunes dans son rendement.

MOBILISATION DES CONNAISSANCES

« Fournir l'information voulue aux personnes pertinentes, dans le format adéquat, en temps opportun, de manière à influencer la prise de décision. La mobilisation des connaissances comprend la diffusion, le transfert et l'adaptation des connaissances. » (Site Web de la fondation ontarienne de neurotraumatologie)

MORBIDITÉ

Présence de deux troubles ou plus chez le même sujet.

NOTE POLITIQUE/PROGRAMMES N° 81

La Note Politique/Programmes n° 81, *Services auxiliaires de santé offerts en milieu scolaire*, a été émise en 1984 pour assurer la prestation de services auxiliaires de santé aux enfants d'âge scolaire dans le cadre d'une responsabilité partagée entre les ministères de l'Éducation, de la Santé et des Services sociaux et communautaires.

PLANIFICATION DE LA TRANSITION

Ensemble coordonné d'activités visant à préparer les élèves au changement. Dans le cas des élèves atteints de TSA, les transitions à planifier sont celles du préscolaire à l'école, d'une année à l'autre, d'un organisme communautaire à l'école, de l'élémentaire au secondaire, et de l'école au post-secondaire ou à la communauté.

PROGRAMMES ET SERVICES

Dans le cadre de la *Loi sur l'Éducation* :

Programme d'enseignement à l'enfance en difficulté désigne un programme d'enseignement fondé sur les résultats d'une évaluation continue et modifié par ceux-ci en ce qui concerne un élève en difficulté, y compris un projet qui renferme des objectifs précis et un plan des services éducatifs qui satisfont aux besoins de l'élève.

Services à l'enfance en difficulté désigne les installations et ressources, y compris le personnel de soutien et le matériel, nécessaires à l'élaboration et à la mise en oeuvre d'un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté.

PROGRAMMES PRÉVUS PAR L'ARTICLE 23

Programmes fournis dans les organismes de soin, de traitement, de garde ou de correction approuvés par le gouvernement pour les élèves qui ne peuvent pas fréquenter les écoles locales parce qu'ils ont besoin de soins ou de traitement. Vingt-trois est le numéro de la section pertinente du document de réglementation intitulé *Subventions pour les besoins des élèves*. Lorsque le règlement sur les subventions sera révisé, ce numéro pourra changer.

RENFORCEMENT DES CAPACITÉS

Augmenter les connaissances, l'expertise et la capacité d'une communauté, d'un organisme ou d'une personne, pour lui permettre de contribuer à satisfaire les besoins des enfants et des familles.

SERVICES INTÉGRÉS

Services dispensés par l'entremise d'un plan complet qui reflète l'influence de toute l'expertise et des perspectives intervenant dans l'élaboration et dans la mise en œuvre du plan.

STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT

Ensemble d'approches que les éducateurs utilisent pour faire intervenir les élèves dans le processus d'apprentissage et leur permettre d'atteindre leur potentiel d'apprentissage.

TROUBLES DU SPECTRE AUTISTIQUE (TSA)

Expression inventée par Wing et Allen pour décrire une catégorie de troubles envahissants du développement (TED) définie dans le *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (DSM-IV). Ces troubles ont trois caractéristiques en commun :

- Altérations qualitatives des interactions sociales;
- Altérations qualitatives des communications verbales et non verbales;
- Intérêts ou comportements limités et répétitifs.

Lorsqu'ils utilisent l'expression TSA, la plupart des professionnels font référence à la catégorie de TED qui comprend les troubles autistiques (souvent désigné par autisme), les troubles envahissants du développement non spécifiés (TED-NS) et le syndrome d'Asperger.

Le terme « spectre » désigne aussi le continuum de la gravité des symptômes et des déficiences. Situés à l'extrémité la plus grave du spectre, les troubles autistiques s'accompagnent d'altérations cognitives importantes dans 75 à 80 % des cas. D'autre part, la plupart des personnes atteintes du syndrome d'Asperger ont en général un fonctionnement intellectuel dans la moyenne ou au-dessus de la moyenne (Perry et Condillac, 2003).

TROUBLES AUTISTIQUES (TA)

- Les plus fréquents : ~21,6 sur 10 000.
- Troubles des communications verbales et non verbales.
- Troubles de compréhension des conventions sociales.
- Comportements inhabituels, comportement limité.

TROUBLES ENVAHISSANTS DU DÉVELOPPEMENT NON SPÉCIFIÉS (TED-NS)

- Fréquents : ~32,8 sur 10 000.
- Aussi appelés autisme atypique.
- Altérations graves et profondes de certains aspects comme l'interaction sociale réciproque ou activités et intérêts limités, mais les critères stricts des troubles autistiques ne sont pas satisfaits.

SYNDROME D'ASPERGER

- Fréquent : ~10,1 sur 10 000.
- Altérations moyennes à graves des interactions sociales et de la compréhension.
- Intérêts ou comportements limités et répétitifs.
- Le développement du langage et cognitif n'accuse pas de retard.
- Troubles de communication.

ANNEXE C
RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE

Adreon, D. et Stella, J. (2001). Transition to Middle and High School: Increasing the Success of Students with Asperger Syndrome. *Intervention in School and Clinic*, 36(5).

Alberto, P.A. et Troutman, A.C. (2006). *Applied Behavior Analysis for Teachers.* Prentice Hall.

American Psychological Association (American Psychological Association Practice Guideline Development Process).

Site Web de la Société canadienne de l'autisme : http://www.autismsocietycanada.ca.

British Columbia Education (2000). *Teaching Students with Autism: A Resource Guide for Schools.*

Groupe d'étude canadien sur les soins de santé préventifs (CMAJ 2003; 169(3):207-8.

Cohen H, Amerine-Dickens M, et Smith T (2006). Early intensive behavioural treatment : replication of the UCLS model in a community setting. *Developmental and Behavioural Pediatrics*, 27(2), 145-55.

Cooper, J.O., Heron, T., et Heward W. (1989). *Applied Behavior Analysis.* Columbus, OH: Merrill.

Dettmer, S., Simpson R. L., Myles, B. S. et GAnz, J. B. (2000). Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 15, 163-169.

Eikeseth, Smith, Jahr et Eldevik. (2002). Intensive behavioural treatment at school for 4- to 7- year old children with autism: a 1-year comparison controlled study. *Behavior Modification*, 26(1).

Exceptional Children. (2005). Special Issue: *Criteria for evidence-based practice in special Education,* 71(2).

Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M., et Wehmeyer, M. (1998). *A practical guide to teaching self-determination.* Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Fombonne, Zakarian, Bennett, Meng, McLean-Heywood, *Pervasive Developmental Disorders in Montreal, Quebec, Canada: Prevalence and Links With Immunizations*, PEDIATRICS, Volume 118, Number 1, July 2006.

Harris, R., Helfand, M., Woolf, S. et coll. (2006). Current methods of the U.S. Preventive Services Task Force: a review of the process. American Journal of Preventive Medicine, 20 (suppl 3): 21-35.

Heflin, L. J. et Alaimo, D. F. (2007). *Students with Autism Spectrum Disorders: Effective Instructional Practices*. Columbus: Ohio: Pearson Education Ltd.

Heflin, L. J., et Simpson, R. (1998). Interventions for children and youth with autism: Prudent choices in a world of exaggerated claims and empty promises. Part II: Legal/policy analysis and recommendations for selecting interventions and treatments. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 13, 212-220.

Hocutt, A. (1996). Effectiveness of special education: Is placement the critical factor? *Special education for students with disabilities*, 6 (1), 77-102.

Horner, R,m Carr, E., Halle, J., McGee, G., Odom, S., et Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71, 165-179.

Howard, J., Sparkman, C., Cohen, H., Greebm G., et Stanislaw, H. (2005). A comparison of intensive behavior analytic and eclectic treatments for young children with autism. Research in Developmental Disabilities, 26(3), 59-83.

Iovannone, R. Dunlap, G., Huber, H., et Kincaid, D. (2003). Effective educational practices for students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18, 150-165.

Jackson, Veenemam Panyan, (2002). *Positive behaviour support in the classroom: Principles and practice*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Instituts de recherche en santé du Canada, Institut des services et des politiques de la santé, *Agir et réagir face aux données probantes*.

Koegel, Koelgel et Dunlap (Eds.). (1996). *Positive Behavior support: Including people with difficult behavior in the community*. Baltimore: Paul H. Brookes; Jackson, Veenemam Panyan, (2002). Positive behavior support in the classroom: Principles and practice. Baltimore: Paul H. Brookes.

Lovaas, O. (1987). Behavioural treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(1), 3-9.

Lucyshyn, Dunlap et Albin, 2002. Families and positive behavior support: *Addressing problem behaviors in family contexts*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Mackinnon, M. et Milne, C. (2005). *Education Statutes and REgulations of Ontario 2006 Edition*. Ontario : LexisNexis Canada Inc.

McEachin, J., Smith, T. et Lovaas, O. (1993). Long-term outcome for children with autism who received early intensive behavioural treatment. *American Journal on Mental Retardation*, 97(4), 359-72.

Ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse, *Une responsabilité partagée - Cadre stratégique ontarien des services de santé mentale aux enfants et aux jeunes*, 2006.

Ministère de l'Éducation, *Guide de planification de l'entrée à l'école*, 2005.

Ministère de l'Éducation, Guide sur la planification de la transition, 2002.

Ministère de l'Éducation, *L'éducation pour tous : Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6e année*, 2005.

Ministère de l'Éducation, *Politiques et pratiques pour la sécurité dans les écoles : Un plan d'action, Équipe d'action pour la sécurité dans les écoles*, 2006.

Ministère de l'Éducation, *Summary of Advice from the Provincial Advisory Group for the Autism Spectrum Disorders Strategy Avril-Juin 2006.*

Ministère de l'Éducation, *Transformation de l'éducation de l'enfance en difficulté : Rapport des coprésidentes avec les recommandations de la Table de concertation sur l'éducation de l'enfance en difficulté*, 2006.

National Research Council (2001). *Educating Children with Autism. Committee on Educational Interventions for Children with Autism*. Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, D.C.: National Academy Press.

New Jersey Department of Education (2004). *Autism Program Quality Indicators.*

New York State Department of Health Early Intervention Program - *Clinical Practice Guideline Report of the Recommendations – Autism/Pervasive Developmental Disorders Assessment and Intervention for Young Children* (age 0-3), 1999.

Newfoundland Department of Education (2003). *Teaching Students with Autism Spectrum Disorders.*

Site Web de la Fondation ontarienne de neurotraumatologie : http://www.onf.org/.

Perry, A. et Condillac, R (2003). *Evidence Based Practices for Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders: Review of the Literature and Practice Guide*. Children's Mental Health Ontario.

Sallows, G., et Graupner, T. (2005). Intensive behavioural treatment for children with autism: four-year outcome and predictors. American Journal of Mental Retardation, 110(6), 417-36.

Shavelson, R.J. et Towne, L. *Scientific Research in Education*, National Academies Press.

Simpson, R. L. (2005). *Autism spectrum disorders: Interventions and treatment for children and youth*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Smith, H, et McKeen, J. (2004). Making Knowledge Work. KM Forum 3(2).

Smith T., Green a. et Wynn J. (2001). Randomized trial of intensive early intervention for children with pervasive developmental disorder. *American Journal on Mental Retardation*, 105(4), 269-85.

Sofronnof, K., Attwood, T, et Hinton, S. (2005). A randomized controlled trial of a CBT intervention for anxiety in children with Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Allied Disciplines*, 46(11), 1152-1160.

Starr, Elizabeth M, et coll. (2006) How are Schools Doing? Parental Perceptions of Children with Autism Spectrum Disorders, Down Syndrome and learning disabilities: A Comparative Analysis. *Education and Training in Developmental Disabilities.*

Szatmari, Peter (2006). Excerpt from *Autism Spectrum Disroders: The Key Role of Knowledge*, a briefing to the Standing Senate Committee on Social Affairs, Science and Technology, November 2006, Ottawa.

United States Department of Education, Institute of Education Science –What Works Clearinghouse, une coentreprise des American Institutes for Research et de Campbell Collaboration. Ils entreprennent des examens systématiques des preuves issues de la recherche indiquant ce qui fonctionne dans l'éducation. (http://www.whatworksclearinghouse.net).

Wehman, P. (2006). *Life Beyond the Classroom: Transition Strategies for Young People with Disabilities.* Baltimore: Paul Brookes

Williams White, S., Scahill, L., Klin, A., Koenig, K., et Volkmar, F. (version préliminaire en ligne). Educational placement and service use patterns of individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders.*

ISBN 978-1-4249-3410-2 (Imprimer) ISBN 978-1-4249-3411-9 (TXT) ISBN 978-1-4249-3412-6 (PDF)

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2007